

Katedra: Primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

MOTIVUJÍCÍ ČTENÍ VE VZTAHU K POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

Motivating reading and text understanding

Diplomová práce: 09–FP–KPV– 0039

Autor:

Lenka Kopalová

Podpis:

Adresa:

Na Úbočí 4357/35

460 05, Jablonec nad Nisou 5

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
130	6	0	59	38	3

V Liberci dne: 29. 6. 2010

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 29. 6. 2010

Lenka Kopalová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. Za její cenné rady, konstruktivní připomínky, odborné vedení, lidský přístup a božskou trpělivost.

Taktéž si dovolím jmenovitě poděkovat té, která zastává obdobnou funkci po celý můj život, babičce Miroslavě Bobkové.

Opomenout nelze ani ty, bez jejichž přítomnosti a opory bych se během studia jistě neobešla, myslím tím zejména mého přítele, rodinu mou i jeho a přátelé.

Celou práci bych pak ráda věnovala nejen těm, kteří trpělivě přihlíželi mému vzniku, ale i ve vzpomínku těch, kteří se těchto chvil již nedočkali ...

Předmluva

„Již několik let slýcháme z různých stran nárek nad tím, jak je u dnešní generace vytlačován zájem o knihu čím dál dostupnějšími moderními technologiemi a sílícím tlakem masmédií. Ale je tomu skutečně tak? Vážně se dětská četba eliminovala na čtení vzkazů virtuálních přátel na sociálních sítích typu Facebook? Vážně dnešní mládež zažívá nám známý pocit napětí dostavujícího se při čtení májovek a Emilových dobrodružství pouze při spadnutí internetu?

Opravdu je pro tyto děti povinná četba a čtení ve volném čase jen další školní povinností, kterou vykonávají pouze proto, že zkrátka musí a do knihovny zajdou, jen když si učitelka vymyslí trest ve formě referátu? Zkroučí tvář v nepřírozenou grimasu, když na ně z pod vánočního papíru vykoukne nějaký literární skvost, který s nejlepším vědomím a svědomím vybrala jejich sečtělá babička?

Nějak se mi tomu nechce věřit. Lidé různých věkových kategorií si v této době prapodivným způsobem osvojili zvyk kritizovat vše co je nové. Jakoby vše nově přichozí bylo poprášeno šedým prachem dráždícím jejich smysly, zatímco to původní, to dřívější je nadčasově zářivé.

Sama stojím někde na rozmezí, také jsem se nechala strhnout světem internetu, ale hned vedle počítače mám svoji knihovnu, která mne provází celý život. Čtenářsky gramotná jsem minimálně třikrát déle než počítačově, přesto můj počítač změnil nespočetněkrát svůj obsah, přičemž moje knihovna je stále tatáž. Mám ráda knihy a za ty roky jsem se naučila chápat, čím je pro mne čtení, naučila jsem se vybírat knihy, které jsou mi blízké a na které stačím.

Během základní i střední školy jsem poznala hodně učitelů literatury a setkala se tak s rozličnými přístupy k výuce. Ale přesto ve mně nejhlubší otisk zanechala paní učitelka, která nám jasně řekla: „Čtěte si, co chcete, ale hlavně čtěte! Na konci školního roku mi každý odevzdáte svůj čtenářský deník s deseti referáty, nepište mi tam obsah knihy, který byste beztak okopírovali od starších ročníků popř. stáhli z internetu, ale to, proč jste si tuto knihu vybrali, čím vás zaujala a jak na vás celkově působí ...“

Toto prosté zadání v sobě nese velmi rozumnou myšlenku. Není nic horšího, než v dítěti ubít jeho lačnost po knize povinnou četbou. Pochopitelně bych nerada snižovala význam a potřebu všeobecného literárního podvědomí, ale nač nutit žáčka přelouskat krásnou a hodnotnou knihu, když to pro něj bude jen další domácí úkol a zatěžkávací zkouška jeho sebezapření.

Pokud je naším cílem vybrat v červnu pětadvacet totožných čtenářských deníků, prosím, ale chceme-li dát dítěti něco více, dejme mu prostor ...

Omlouvám se za velmi subjektivní začátek, ale jsem praktik a většinou se nechám velmi ovlivnit svým srdcem, nedokáži napsat teoretickou práci dle šablony, aniž bych do ní promítla kousek sebe. A tímto způsobem bych ráda zdůvodnila svoji volbu tématu diplomové práce.

O dětském čtenářství, vlivu četby a intencionální literatury bylo napsáno nesčetně publikací. Mnoho odborných studií a prací se zabývá otázkami, co a proč děti čtou, proto bych se nerada pouštěla do těchto vědeckých rovin.

O to více bych se ale ve své práci chtěla zaměřit na reálnou stránku této problematiky. Prokázat vztah motivace a porozumění čtenému textu, přiblížit různorodé motivující metody zejména z oblasti kritického myšlení, jejichž zařazení do výuky literární výchovy i v primárním vzdělávání považuji za velmi vhodné, nedbaje zažité domněnky, že kritického myšlení jsou schopni zejména dospělí, případně dobře vedení starší žáci.

Plně si uvědomuji obsáhlost literární vědy, a proto věřím, že i po letech pozorování a zkoumání v sobě stále ukrývá spoustu nepoznaného. Právě tato vlastnost z ní dělá krásnou, živou a přitažlivou oblast, ze které lze čerpat i dnes. Některé vědy svá tajemství již vydaly, čímž se mohou někomu jevit jako vyřešené, uzavřené, nezajímavé. Jejich tvář je všeobecně známa, a dokud nezačnou jablka padat vzhůru, nic se zřejmě nezmění. Ale pohled na literaturu je proměnlivý právě tak jako podoba světa a díky tomu je toto téma i nyní aktuální.“

Lenka Kopalová

TÉMA

MOTIVUJÍCÍ ČTENÍ VE VZTAHU K POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

KLÍČOVÁ SLOVA

Motivace, čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, kritické myšlení, literární výchova

ANOTACE:

Diplomová práce se zabývá vztahem motivace a porozumění čteného textu. Cílem pedagogického výzkumu bylo tento vztah prokázat. Teoretická část práce je zaměřena na hlubší kontext porozumění čtenému textu. Pozornost je věnována způsobům motivace v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy. Praktická část dokládá možnost začlenění metod kritického myšlení do výuky primární literární výchovy.

THEME

MOTIVATING READING AND TEXT UNDERSTANDING

KEY WORDS

Motivation, reading literacy, reading comprehension, critical thinking, education of literature

ANNOTATION

This study investigates relation between motivation and understanding of the read text. The aim of the pedagogical research which was conducted was to prove this relation. Theoretical framework is focused mainly on deeper context of the text understanding. The attention is paid to the ways of motivation in literature classes in firstgrade of elementary education. The practical part of this study proves possibility of integration of critical thinking methods into the primary education of literature.

DAS THEMA

MOTIVATIONSLESEN IM BEZUG AUF DEN TEXTVERSTAND

SCHLÜSSELWÖRTER

Motivation, Lesefähigkeit, Leseverstehen, kritische Nachdenken, Literaturunterricht

ANNOTATION

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Relation zwischen die Motivation und das Lesetextverständnis. Der Zweck der pädagogische Erforschung war diese Relation zu beweisen. Der theoretische Teil konzentriert sich vor allem an tieferen Kontext des Lesetextverstands. Die Beachtung widmet sich verschiedenen Motivationsarten in Literaturunterricht auf der Grundschule. Der praktische Teil der Arbeit weist die Integration der Methoden von kritischem Nachdenken in den Unterricht der primären Literatur nach.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

KM	Kritické myšlení
KVKLI	Krajská vědecká knihovna v Liberci
NPV	Národní program vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OECD	Organization for Economic Cooperation Development <i>(Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj)</i>
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking <i>(Čtením a psaním ke kritickému myšlení)</i>
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

Obsah

ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	
1 PSYCHOLOGIE ČTENÁŘSTVÍ.....	12
1.1 Vymezení základních pojmů.....	13
1.1.1 Psychologie čtenáře.....	14
1.1.2 Psychologie čtení a četby.....	16
1.2 Funkce četby.....	18
2 OSOBNOSTNÍ PROFIL ČTENÁŘE.....	19
2.1 Vývoj čtenáře.....	20
2.2 Specifika dětského čtenáře.....	23
2.3 Čtenářské zájmy, zvyky, potřeby.....	25
3 ČTENÁŘSTVÍ V KONTEXTU VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	27
3.1 Počátky čtenářství.....	28
3.2 Projev individuality ve čtenářství.....	30
3.3 Aktivity podporující čtenářství.....	31
3.4 Rané čtenářství a elementární čtení.....	33
4 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	34
4.1 Cíle literární výchovy.....	35
4.2 Postavení literární výchovy v RVP.....	36
4.2.1 Literární výchova ve struktuře RVP	37
4.3.2 Učivo a očekávané výstupy dle RVP.....	38
4.3 Metody výuky literární výchovy.....	39
4.3.1 Metody aktivizující.....	40
4.3.2 Metody komplexní.....	43
5 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU - JEDEN Z UKAZATELŮ GRAMOTNOSTI ..	44
5.1 Vymezení pojmu gramotnost.....	44
5.2 Funkční gramotnost a negramotnost.....	46
5.2.1 Funkční gramotnost.....	46
5.2.2 Funkční negramotnost.....	47
5.3 Čtenářská gramotnost.....	48
5.3.1 Porozumění čtenému textu.....	49
6 MOTIVACE V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ.....	50
6.1 Motivace k učení.....	51
6.2 Základní druhy motivace.....	52
6.2.1 Motivace vnitřní.....	52
6.2.2 Motivace vnější.....	53
6.3 Způsoby motivace v literární výchově.....	54
7 ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ V RÁMCÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY.....	55
7.1 Cesty ke kritickému myšlení.....	56
7.2 Třífázový model učení.....	58
7.3 Metody kritického myšlení.....	59
7.3.1 Metody pro fázi evokace.....	60
7.3.2 Metody pro fázi uvědomění.....	61
7.3.3 Metody pro fázi reflexe.....	62
8 ZÁVĚR Z TEORETICKÉ ČÁSTI.....	63

PRAKTICKÁ ČÁST

9 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU.....	64
9.1 Cíle výzkumu.....	64
9.2 Formulace výzkumných problémů a stanovení hypotéz.....	65
9.3 Výzkumné metody.....	67
9.3.1 Dotazník.....	67
9.3.2 Rozhovor (Interview).....	68
9.3.3 Pozorování	69
9.4 Výzkumný vzorek.....	70
9.4.1 Statistický výběr výzkumného vzorku.....	70
9.4.2 Selekce zkoumaného vzorku.....	74
9.4.3 Specifikace výzkumného vzorku.....	76
Základní údaje o škole.....	76
10 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	77
10.1 Průběh realizace.....	77
10.1.1 Část bez motivace.....	78
10.1.2 Část s motivací.....	79
11 VYHODNOCENÍ NAMĚŘENÝCH DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	83
11.1 Postup hodnocení	83
11.1.1 Hodnotící kritéria	83
11.1.2 Bodové hodnocení.....	84
11.2 Záznam bodového hodnocení.....	84
11.3 Sumarizace dat.....	86
11.3.1 Primární úroveň sumarizace dat.....	86
11.3.2 Sekundární úroveň sumarizace dat.....	96
11.3.3 Terciální úroveň sumarizace dat.....	103
12 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	106
12.1 Klasifikace výsledků.....	107
12.1.1 Klasifikace výsledků dle tříd.....	107
12.1.2 Klasifikace výsledků dle pohlaví respondentů.....	109
12.1.3 Klasifikace výsledků dle fáze realizace.....	111
12.1.4 Klasifikace výsledků dle použitých textů.....	113
12.1.5 Klasifikace výsledků dle zaměřenosti otázek.....	115
12.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	120
Problém č. 2	121
Problém č. 3	121
Problém č. 4.....	122
Problém č. 5	122
13 ZÁVĚR Z PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	123
ZÁVĚR.....	124
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	126
PŘÍLOHY.....	130

ÚVOD

Cílem této práce je poukázat na úzký vztah mezi motivací a porozuměním čtenému textu. Kdy motivaci chápeme jako souhrn činitelů podněcujících žáka k aktivitě. A porozumění čtenému textu vnímáme jako naučenou čtenářskou dovednost, kterou lze pomocí vhodných způsobů motivace rozvíjet. Je tedy zřejmé, že jsme přesvědčeni o existenci tohoto vztahu a veškeré naše úsilí je směřováno na prokázání této skutečnosti.

V rámci výzkumu pracujeme s motivací vnější pocházející od učitele. Proto ve své diplomové práci uvádíme i několik metod vhodných k zařazení do hodin literární výchovy na prvním stupni základní školy. Zvláštní pozornost věnujeme snaze přiblížit možnosti motivace pomocí metod kritického myšlení. Věříme, že se pomocí našeho výzkumného šetření podaří prokázat význam motivace ve výuce primární literární výchovy.

Povědomí o potřebě motivace v edukačním procesu je všeobecně rozšířeno. Ovšem je třeba mít neustále na paměti její skutečný význam. Motivaci nelze chápat jako izolovanou činnost ve výuce. Motivace by měla proniknout do celistvé výuky, stát se její nedílnou součástí a pomáhat žákům v průběhu celého učebního procesu. Jedině taková motivace, která napomáhá žákům k dosahování lepších výsledků, má smysl.

Lepšími výsledky nemyslíme pouze známku z testu, popř. zisk více bodů v soutěži, nýbrž i přínos do oblasti hodnotové. Z toho vyplývá nutnost volby vhodné metody i prostředků, jež jsou v souladu nejen s probíraným učivem a náplní hodiny, ale zejména s věkem a úrovní žáků. Vývoj žáků i společnosti se musí neodmyslitelně projevit i ve způsobech motivace. V naší práci se snažíme tento posun přiblížit pomocí aktivizujících metod včetně metod vycházejících ze zásad kritického myšlení.

1 PSYCHOLOGIE ČTENÁŘSTVÍ

Psychologie čtenářství je věda, jež byla po staletí provázána s pedagogikou. Obě mají totožné kořeny ve starověké filozofii a pestrou heterogenní strukturu. Právě ta je příčinou častých rozdílů ve vnímání jednotlivých odvětví a absence přesné metodologie.

Ani **bibliopsychologie**, též překládána jako psychologie čtenářství, není výjimkou. Dosud neexistuje žádná kodifikovaná norma vymezující termíny psychologie čtení, psychologie čtenářství ani psychologie čtenáře. Častěji se tak setkáváme se souhrnným označením „teorie čtení“.

Za zakladatele bibliopsychologie bývá považován ruský učenec N. Rubakin, který již počátkem 20. století vymezil úkoly, cíle a metody bibliopsychologie. Rubakin pohlížel na literaturu jako na pramen psychických prožitků vyvolávaných slovem. Vyslovil názor, že kniha je jen funkcí čtenáře a naopak, že každý čtenář může být charakterizován jako funkce určité knihy. Význam bibliopsychologie viděl ve zkoumání literatury jako souhrnu psychických prožitků. (Rubakin 1927; in Smetáček 1973)

R. Kohoutek definuje pojem bibliopsychologie jako: „*psychologickou nauku zkoumající vliv četby na duševní život a osobnost člověka v jednotlivých stadiích jeho vývoje.*“¹

Termín bibliopsychologie vykládá i L. Vášová, podle níž se jedná o oblast aplikované psychologie, která „*se zabývá vlivem četby na duševní život člověka, zkoumá průběh psychických procesů během četby, zkoumá vztah autora, čtenáře a knihy.*“ (Vášová 1995, s. 16)

1 KOHOUTEK, R. ABZ.cz : *slovník cizích slov* [online]. Bibliopedagogika. Dostupné z <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/bibliopsychologie>>.

1.1 Vymezení základních pojmů

Jako každá vědní disciplína se i bibliopsychologie větví na dílčí složky, z nichž jsou pro naši práci nejdůležitější psychologie čtení a psychologie čtenáře. V sedmdesátých letech minulého století byly pojmy psychologie čtení a psychologie čtenáře vnímány jako dvě na sobě téměř nezávislé vědní oblasti. Základní rozdíl mezi oběma oblastmi byl vyjádřen v publikaci Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře. (Smetáček 1973)

- ***Psychologie čtení***

Psychologie procesu čtení, s níž úzce koresponduje i psychologie výuky čtení, je věda vycházející převážně z výsledků experimentální práce školených psychologů.

- ***Psychologie čtenáře***

Oproti tomu psychologie čtenáře krásné literatury, která stále kolísá mezi sociální psychologií, knihovědou a literární vědou, byla v řadě případů budována knihovníky, učiteli a nezřídka i literárními vědci a samotnými spisovateli.“

Toto shrnutí zcela jistě dokládá, že ač k sobě mají obě složky blízko a jejich názvy jsou lehce zaměnitelné, jejich náplň se v základu liší a je proto třeba chápat je jednotlivě. Za stručnou zmínku jistě stojí i další složka teorie čtení a to *psychofyziologie* čtení.

Psychofyziologii čtení, jakožto nejstarší obor výzkumu čtenářství a zároveň základ celé teorie čtení, uznává odborná veřejnost za experimentální vědu. Jejím smyslem je zkoumání vztahu mezi vnímajícím jedincem a vnímaným podnětem. Důležité je, že psychofyziologie čtení řeší spíše fyziologické a psychické pochody umožňující čtení, než-li vliv četby ve společenském aspektu. (Smetáček 1973)

1.1.1 Psychologie čtenáře

Výklad termínu psychologie čtenáře můžeme nalézt na internetovém portálu České terminologické databáze knihovnictví a informační vědy. Dočteme se zde, že psychologie čtenáře je: „*Oblast aplikované psychologie, která zkoumá psychologická hlediska sociálního vztahu čtenáře a knihy. Studuje především proces četby, recepci textu, účinky četby na osobnost, čtenářské zájmy, zvyky, fenomény čtenářské identifikace a kontemplace, vývoj čtenáře na jednotlivých ontogenetických stupních. Má úzký vztah k psychologii sociální, vývojové a obecné, ale také k sociologii a teorii literatury.*“²

Názory jednotlivých autorů se liší co do obsahu, předmětu tak i cíle psychologie čtenáře. Kupříkladu L. Vášová (1995) chápe psychologii čtenáře jako psychologickou funkci vztahu člověka k literárnímu dílu za účelem odhalení souvislostí mezi osobností čtenáře a jeho četbou.

Rovněž M. Nakonečný (1965) pohlíží na psychologii čtenáře jako na vztah čtenáře a knihy, kde základním tématem je osobnost čtenáře a zásadní otázkou literatura sama. Základní rozdíl v jeho pojetí a v pojetí L. Vášové je, že vztah čtenáře a knihy považuje za specifický případ sociální komunikace nikoli za psychologickou funkci.

Další pohled na úkol psychologie čtenáře přináší V. Smetáček (1973), jenž shledává hlavní zájem psychologie čtenáře v četbě coby procesu, v němž člověk vystupuje především jako člen společnosti. Dle Smetáčka je smyslem bádání odhalit jaké typy knih čtou určité skupiny čtenářů a proč, jaký průběh má sám proces četby a prožívání uměleckého nebo jiného literárního díla a v neposlední řadě také zkoumá, jaké jsou struktury textu, které ovlivňují ten který typ pochopení a prožívání díla.

2 KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy [online].
Praha : Národní knihovna České republiky, [© 2004 Ex Libris] [cit. 2008-04-01].
Dostupné z www: <http://sigma.nkp.cz/cze/ktb>.

Psychologie čtenáře se zabývá i faktory, které ovlivňují čtenářův výběr literatury. Ty nejdůležitější shrnul M. Nakonečný ve své práci s názvem Psychologie čtenáře. (1965)

Faktory ovlivňující čtenářův výběr

- *úroveň vzdělání*
- *úroveň inteligence*
- *sociální status*
- *ekonomické podmínky*
- *kulturní zájmy a koníčky*
- *kulturní pozadí existence*
- *aktuální zaměřenost*
- *trvalejší rysy osobnosti*

Celková intelektualizace života, odpovídající většinou vyšší úrovni vzdělání vede k požadavkům na problémovou a psychologicky složitější literaturu. Avšak faktor sociálního statusu se často uplatňuje pouze formálně, což dokazují intelektuálové, kteří čtou určité knihy jen kvůli tomu, že se o nich hovoří v lepší společnosti a ne pro vlastní zájem o daný druh literatury. Protipólem takového jednání jsou lidé čtoucí naopak literaturu vázající se k jejich zájmům. Zapálený mykolog má jistě v knihovně několik atlasů hub.

Ekonomické podmínky se projevují nepřímo, např. jako míra volného času a profesní zaměstnanosti, která může způsobovat útlum čtenářského zájmu. Celkové kulturní pozadí čtenáře úzce souvisí s jeho čtenářským vkusem.

Aktuální zaměřenost je zřejmě směrodatným faktorem výběru literatury u dospívajícího čtenáře, případně čtenáře procházejícího nějakou změnou ve svém životě. Mnoho dívek během zamilování vyhledává poezii, kdežto po rozchodu sáhne po historických románech, tragédiích, dílech literárních velikánů. Lze hovořit o jakési paralele mezi životní a čtenářskou tematikou.

I přes aktuální odchylky způsobené změnami v životě má čtenář jistě zafixované čtenářské stereotypy, které úzce souvisejí s jeho trvalejším čtenářským zaměřením.

1.1.2 Psychologie čtení a četby

Důležitou složkou teorie čtení je kromě psychologie čtenáře také psychologie čtení, úzce spjatá s psychologii četby. Sám název napovídá, že v popředí zájmu nestojí přímo čtenář coby osoba vstupující do procesu čtení, ale spíše čtení samotné, jakožto spouštěč čtenářského chování. Právě díky psychologii čtení je nám umožněno nahlížet do zákoutí lidské mysli pobízené četbou.

V. Smetáček (1973) vidí psychologii čtení jako komunikační chování zaměřené na proces dekódování tištěných znaků. Oproti tomu M. Nakonečný zdůrazňuje, že *„četba knihy není pouhým čtením, tj. pouhou dešifrací symbolů vyjadřujících určitý sémantický obsah, nýbrž je to skutečný vztah, v němž dochází k formování a současně promítání zkušenosti čtenáře ve vztahu k čtenému.“* (Nakonečný 1965, s. 12)

Předmětem bádání psychologie čtení je reakce vyvolávaná ve čtenáři čtením psaného, potažmo tištěného, textu. Během této odpovědi organismu na grafický podnět dochází ke vnímání čteného textu a uvědomování si jeho významu. Jako většina reakcí jedince na určitý popud je i reakce na přečtené velmi subjektivní. Tomuto jevu se věnuje i L. Vášová, jež dělí tyto různosti na:

- ***Interindividuální rozdíly v působení četby***

Ty postihují situace, kdy je kniha hodnocena různě různými lidmi a to z důvodu rozdílných osobností čtenářů, jelikož hodnocení dané knihy je ovlivňováno čtenářskými zkušenostmi, zájmy, úrovní vzdělání, věku jedince.

- ***Intraindividuální rozdíly působení četby***

Tyto rozdíly se týkají situací, kdy je tatáž kniha hodnocena týž čtenářem různě v důsledku jeho vývoje. Tento jev je velmi patrný zejména u děl, která jsme ve školním věku nebyli schopni pochopit a tudíž si je ani oblíbit, avšak jako dospělí po nich opětovně sáhneme a spolu s odhalením jejich poselství k nim získáme kladný vztah. Vyjma věku zde hraje roli i intelektuální vyspělost, životní zkušenost nebo třeba nabyté znalosti. (Vášová 1995)

Typickou ukázkou knihy, jež často vyvolává intraindividuální rozdíly neboli rozdílné vnímání téhož díla jedním čtenářem v průběhu let bývá např. Malý princ od Antoine de Saint – Exupéryho, jenž byl dlouhá léta zahrnut do osnov literární výchovy pro 4.ročník základní školy, tudíž určen ke čtení dětem ve věku kolem desíti let.

Na českém literárním poli zastává podobně diskutabilní pozici pohádkový příběh Vítězslava Nezvala – Anička Skřítek a slaměný Hubert. I toto dílo můžeme nalézt mezi pohádkami pro děti. Je však otázkou, nakolik se bude lišit interpretace díla z pohledu devítiletého žáka a jak z pohledu jeho otce, jeho babičky.

1.2 Funkce četby

V. Smetáček (1973) hovoří o šesti základních funkcích knihy v životě člověka, které se v procesu četby často prolínají, avšak jedna z nich je vždy v určité situaci dominantní.

- ***Funkce rekreační, zábavná***

Četba je odpočinkovou aktivitou, která dovoluje člověku zapomenout na práci a povinnosti, oprostít se všedních starostí. (*odpočinková, příběhová literatura*)

- ***Funkce úniková***

Tato funkce je úzce spjata s funkcí rekreační. Charakteristika vychází z myšlenek Z. Freuda o náhražkové skutečnosti, potřebě uniknout z reálného světa do světa vysněného. V případě dětských čtenářů je úniková funkce chápána jako prostředek k prožívání dobrodružství v bezpečí domova. (*dobrodružná literatura*)

- ***Funkce informační***

Jedna z nejzákladnějších funkcí knihy. Zahrnuje rozličné informace a dává nahlédnout do vnějšího světa. (*vědecká, technická, naučná literatura*)

- ***Funkce utvrzovací***

Čtenář nachází v knihách utvrzení, že jeho názory, postoje a konání jsou správné, dobré nebo alespoň rozumné. Právě k této funkci se váže pojem identifikace neboli ztotožnění s hlavním hrdinou. (*psychologický román*)

- ***Funkce prestižní***

Funkce, která nevyplývá z vlastností knihy, ale ze způsobu hodnocení díla společností. Význam nabírá u příslušníků určitých skupin, např. vědců, lékařů, techniků, kde jsou některé knihy nepsaným gró oboru. Funkce prestižní existuje i v četbě dětí. Z vlastní praxe můžeme zmínit např. uznávání žáka, který přečetl nejnovější díl ságy Harryho Pottera. (*bestsellery, nová díla*)

- ***Funkce estetická***

Neexistuje jednoznačná definice, avšak lze ji považovat za funkci, jež pomáhá ve čtenáři rozvíjet vnímání krásného, uměleckého, sladěného, vkusného. (*poezie*)

2 OSOBNOSTNÍ PROFIL ČTENÁŘE

Máme-li se zabývat osobností čtenáře, je třeba si nejprve definovat, kdo čtenářem je. Pojem čtenář v nás pravděpodobně evokuje představu člověka, který čte. Díky psychologii čtenáře se nemusíme omezovat pouze na tuto elementární odpověď. Kupříkladu V. Smetáček naši strohou úvahu rozvíjí následovně:

„Čtenáře není možno definovat jinak, než jako člověka, který čte. Z toho ovšem plyne, že čtenář z hlediska psychologie čtenáře musí být zkoumán nejen vzhledem k činnostem a dovednostem, které jsou s četbou neoddělitelně spojeny, jako jsou výběr četby, chápání, prožívání díla, ale také jako komplexní bytost, jejíž ostatní činnosti, schopnosti a dovednosti a s nimi spojená struktura osobnosti, ovlivňují jeho vztah k četbě.“ (Smetáček 1973, s. 55)

Rovněž stojí za zmínku i názor M. Nakonečného (1965), který za čtenáře nepovažuje pouze osoby aktuálně čtoucí, nýbrž i ty, kteří čtou nebo kdy četli. Nejkomplexněji shrnuje definice pojmu čtenář L. Vášová, jež využívá různých klasifikačních hledisek.

- Obecně

je čtenářem každá osoba, která umí číst.

- Z hlediska aktuálního

označujeme za čtenáře osobu právě čtoucí.

- Z hlediska substantiálního

považujeme za čtenáře jakoukoli osobu se zájmem o četbu. Ať už literárního či neliterárního obsahu.

- Z hlediska psychologie čtenáře

se jedná o jedince, který vnímá psaný (tištěný) text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.

- Z pohledu knihovníka

nazýváme čtenářem fyzickou osobu, jež je v knihovně zapsána, na jejíž jméno byla vystavena legitimace a která si vypůjčila alespoň jednu knihovní jednotku za jeden rok.

(Vášová 1995, s. 33)

2.1 Vývoj čtenáře

„Dítě se čtenářem nerodí, dítě se jím stává.“ (Smetáček 1973, s. 75)

Tato myšlenka zcela vystihuje důležitost utváření, následného upevňování čtenářských návyků a potřebu celkového pobízení dítěte ke čtení. Začínat literárně vychovávat v první třídě základní školy už může být značně pozdě. Není tím myšlena potřeba naučit dítě číst před nástupem do školy, ale péče o budoucího čtenáře.

L. Vášová k tomu říká: „*Je nezbytné věnovat maximální péči výchově dětského čtenáře, protože v něm musíme spatřovat budoucího čtenáře dospělého.*“ Dále připomíná, že chceme-li naučit čtenáře využívat rozmanitých informačních zdrojů, musíme s tím začít již v raném věku. „*Jedná se zejména o pěstování základních návyků práce s knihou či jiným textem v souladu s věkovými zvláštnostmi dětí a jejich individuální intelektovou vyzrálostí, protože děti, patřící do stejné věkové kategorie, mohou být značně rozdílné.*“ (Vášová 1995, s. 43)

Tento názor zastával už F. Hyhlík, když ve své Psychologii mladého čtenáře uvedl, že: „*Osobnost dítěte se rozvíjí mnohem dříve, než se obvykle rodiče domnívají. Rozumové, mravní a citové výchově dítěte kolem tří let bychom měli věnovat mimořádnou péči.*“ (Hyhlík 1963, s. 7)

Tuto úvahu potvrzuje i L. Vášová (1995) svým tvrzením, že o celoživotním vztahu k četbě se rozhoduje již v období raného dětství. Hovoří dokonce už o batolecím období, tzn. v rozmezí od 1 do 3 let věku. K tomuto období neodmyslitelně patří velká potřeba poznávání, kdy je dítětem vše nové hodnoceno jako přitažlivé.

Čím větším počtem smyslů dítě nový jev pozná, tím trvaleji se do něj tento jev vepíše. Proto je vhodné už nejmladší děti stimulovat pestrými lepoperey a prvními knížkami, kterých je na dnešním trhu nepřeberné množství. K dostání jsou knížky hrací, písňové, šustící, překypující barvami a dokonce i s doplňky z různých materiálů.

2.1.1 Období vývoje čtenáře

V. Smetáček (1973) vymezil jednotlivá období dětského čtenáře, která jdou ruku v ruce s rozdělením dětství ve vývojové psychologii. Pro celistvost členění čtenářských období přidáváme i zbývající vývojové stupně.

- (1 - 3 roky) rané dětství
- (4 – 5 let) předškolní věk
- (6 – 9 let) mladší školní věk
- (10 – 12 let) střední školní věk
- (13 – 15 let) starší školní věk
- (15 – 18 let) adolescence
- (18 – 60 let) dospělost
- (60 a více) stáří

Období raného dětství

Již od dvou let děti rády naslouchají vyprávěným příběhům, krátkým básničkám, říkadlům. Některým se postupně samy učí. Důležitá je rytmizace a ilustrace. V tomto věku je pro dítě kniha především předmět, který pobízí k dalšímu zkoumání, nezáleží na obsahu, ale na formě. S nadsázkou lze tvrdit, že si dítě bude se zájmem prohlížet i telefonní seznam.

Později přichází prvotní seznámení s obsahem knihy formou předčítání, tím jsou položeny základy sociální a emocionální zralosti. Děti se učí zejména nápodobou, proto je nezbytné dbát na správnou výslovnost při předčítání a vyprávění. Texty volíme kratší, přiměřené, dějově bohaté, nejlépe ze známého okolí dítěte. (O zvířatech, hračkách, rodině)

I během předčítání lze malé posluchače aktivizovat, rádi v knížce ukazují, předvádějí zvířátka, o kterých je jim předčítáno, knížka poskytuje odpověď na typickou otázku raného dětství: „Co je to?“. Rovněž nastává vhodný čas učení základních pravidel chování ke knize – netrhat listy, nečmárat, nestříhat.

Předškolní věk

Nejvýraznějším vývojem prohází oblast jazyka, rozšiřuje se aktivní slovní zásoba, rovněž se rozvíjí pozorovací schopnost, dítěti se rozšiřuje vnitřní svět. Doporučovaným způsobem seznamování dítěte s literaturou je audiovizuálně formou předčítání spojeného s prohlížením ilustrací. Období příběhů, zejména pak pohádkových, které jsou vítaným prostředkem k rozvoji fantazie, ukázky správného a špatného chování. Dětmí je často vyžadováno opakování stejných příběhů. Vhodnými pomocníky mohou být dětské časopisy (Mateřídouška, Měďa Pusík) a z knih např. elementární dětské encyklopedie, které pomáhají rodičům zodpovědět typickou otázku dětí předškolního věku: „*Proč?*“

Mladší školní věk

Nejvýznamnějším mezníkem dětství je nástup dítěte do školy, který s sebou přináší změnu v aktivitě – od hry k učení a práci. V průběhu školní docházky vzniká povinnost učit se, s touto povinností lze spojit i četbu, která se postupně stává dítěti potřebou. (Hyhlík 1958) Mladší školní věk je obdobím rozvoje pozorovacích schopností, paměti, počátků kritického myšlení a logických úvah, hledání souvislostí, podobností a rozdílů. Většina žáků se naučí číst v průběhu 1. ročníku základní školy, po zvládnutí techniky čtení jsou v oblibě dětské časopisy a komiksy, pohádky, dětské encyklopedie, příběhy z dětského kolektivu.

Střední a starší školní věk

Četba obohacuje dítě po stránce vědomostní, a zároveň přispívá k rozvoji rozumových schopností, zlepšuje slovní zásobu a schopnost vyjadřování. Právě bohatství slovní zásoby napomáhá rozvoji myšlení. Kolem 10. roku věku se začíná diferencovat četba dívek a chlapců. Převládá dobrodružná příběhová literatura, literatura s fantazijskými prvky. Starší školní věk je spojen s výrazným životním obdobím - pubertou. „*Prudký vývoj myšlení pubescentů je nutno usměrňovat, ale respektovat. Není správné je podceňovat a přistupovat k nim jako k mladším, protože pak ztrácejí o věci a činnost zájem.*“

(Vášová, Černá 1986, s. 47)

2.2 Specifika dětského čtenáře

Vzhledem k zaměření našeho studia na primární vzdělávání se budeme podrobněji zabývat pouze dětským čtenářem, u něhož je vznik a následný vývoj čtenářských dovedností velmi patrný. V čem spočívá hlavní specifikum dítěte coby budoucího čtenáře zachytil ve své myšlence F. Hyhlík.

„Dítě není dospělý člověk v malém, s menšími znalostmi, s méně vyvinutými schopnostmi, s menší fyzickou silou, s nedostatkem odpovědnosti, se slabou vůlí a jinými kvantitativně i kvalitativně odlišnými vlastnostmi. Dítě se liší od dospívající mládeže a dospělých kvalitativně a jeho vývoj probíhá podle určitých zákonitostí. Je třeba znát tyto zákonitosti, pochopit je ve všech souvislostech, a pak je také možné do jejich průběhu přiměřeně, účelně a záměrně zasahovat.“ (Hyhlík 1963, s. 6)

Pro učitele literární výchovy je zvláště důležitá závěrečná část této myšlenky a to, že nelze literárně vzdělávat a vychovávat bez hlubšího poznání a předchozí přípravy. M. Nakonečný zvolil pro dokreslení situace paralelu výchovy čtenáře a šlechtění rostlin. Doslovně tak říká, že: *„Výchova číst literaturu nemůže být naroubována na „nevychovanou“ osobnost - výchova čtenáře se může uskutečnit jen za určitých podmínek obecné kultivovanosti tohoto čtenáře.“* (Nakonečný 1965, s. 62)

M. Nakonečný dále zdůrazňuje potřebu výchovného kontaktu a přípravu „terénu“, kam může být následně „nasazena“ kniha, která se sama stává prostředkem další kultivovanosti. Je to právě čtení knih, které otevírá mladé generaci dveře do říše dospělých. A jsou to právě dospělí, kteří mají tu moc otevírat dětem dveře a pomáhat jim překročit pomyslný práh vědění.

Pro doplnění ještě uvedme pohled F. Hyhlíka na potřebu rozvoje dětské osobnosti, jakožto článku společnosti. *„Rozvoj motoriky a řeči, zapojování dítěte do kolektivu ostatních dětí ve škole, znalost čtení a psaní i rozvoj myšlení umožňují dítěti pronikat hlouběji do společnosti, seznamovat se s výsledky lidské práce, poznávat minulost a osvojovat si kulturní bohatství dospělých.“* (Hyhlík 1963, s. 6)

Také V. Smetáček projevil snahu charakterizovat dětského čtenáře. Výsledným shrnutím jeho snahy je následující čtveřice bodů odlišujících čtenáře dětského od čtenáře dospělého.

Geneze

Dětský čtenář je dosud ve vývoji. Vyvíjejí se nejen jeho čtenářské zájmy, ale celá jeho osobnost, z čehož vyplývá, že potřeby a zájmy dětského čtenáře nemohou zůstat stejné po celé dětství. S přihlédnutím k měnícím se potřebám je důležité přizpůsobit i přístup ke čtenáři. Zlatá zásada jakékoli výchovy zní, nepodceňovat ani nepřeceňovat dovednosti, schopnosti a mentální úroveň žáka a jeho emoční vyspělost.

Řízenost četby

Četba dětského čtenáře je mnohem více řízena. Nejprve rodinou, potom školou a následně skupinou vrstevníků. Dospělý čtenář má větší možnost volby své četby, ale zároveň je na něj kladena i zodpovědnost za četbu dítěte. Míra zodpovědnosti dospělých a vliv na řízení četby klesá s rostoucím věkem dítěte.

Ovlivnitelnost četbou

Dětský čtenář je náchylnější podléhat vlivu četby, což souvisí mj. s jeho celkově větší sugestibilitou a nerozvinuté schopnosti hodnotit a porovnávat. Tento bod úzce souvisí s nároky kladenými na literární výchovu v současném vzdělávání, právě rozvoj schopností hodnotit je základním kamenem kritického myšlení.

Celkový přístup k četbě

Dospělý přečte i nudnou a obtížnou knihu, pokud ji přečíst potřebuj. Kdežto dětský čtenář touží číst pouze ze zájmu, je-li nucen číst z povinnosti, vytváří se v něm vůči četbě odpor. I zde narážíme na literární výchovu ve školním prostředí, tentokrát na nutnost motivace a přiměřenosti výběru četby.

(Smetáček 1973)

2.3 Čtenářské zájmy, zvyky, potřeby

Potřeba, zájem, záliba, aktivita a zvyky jsou pojmy vystihující zevní strukturu čtenářovy osobnosti. (Nakonečný 1965) K této problematice se však váží i jiné pojmy, z nichž pro naši práci je nejvýznamnější motiv, jakožto původce čtenářského zájmu.

V. Smetáček uvádí, že chceme-li zjistit, proč čte čtenář určitou knihu, či určitý žánr, je třeba odhalit příčiny, které vedly čtenáře k výběru této knihy. Z čehož pro nás plyne nutnost hovořit nejen o zájmech, ale především o potřebách, které k četbě vedou, neboť i četbu lze chápat jako činnost směřující k uspokojení potřeby.

Dále se v jeho díle dočteme, že potřeba číst je potřebou kulturní, kdy jejímu vzniku předchází obvykle zvládnutí jistých návyků a dovedností. Současně je však potřeba číst ovlivňována vývojově hlubšími potřebami: sociálními (potřeba být informován), psychologickými (potřeba duševního odpočinku) někdy i biologickými (zájem o erotická téma v období dospívání, příprava na mateřství apod.)

Z napsaného vyplývá, že potřeba číst rozhodně není člověku vrozená, ale uměle získaná na základě vnějšího impulsu. Tím se dostáváme k otázce motivace, která je při počátečním čtení nezbytná.

Autor doslovně uvádí: „... dítě ještě neví, proč vlastně musí číst, stačí malá chyba jak v motivaci, tak i v odhadu obtížnosti úkolu, který je před dítě četbou postaven, aby se v něm na celý život vytvořil odpor ... Jakmile je dítě nuceno číst literaturu, kterou ještě nechápe, nebo literaturu, která jemu osobně nemůže nic říci, ztrácí smysl četby: čte jenom pro potřebu školy, nikoli ze své vnitřní potřeby.“ (Smetáček 1973, s. 61)

Následuje stručné shrnutí zmíněných pojmů a jejich významu.

Potřeba

Dle F. Hyhlíka (1963) je podstatou potřeby uvědomění si pocitu nedostatku, přičemž jsou to právě potřeby, které tvoří základní motivy lidské činnosti. Podle M. Nakonečného (1965) je potřeba četby výrazem určitého stavu osobnosti.

Motiv

Motiv je impuls podněcující člověka k činnosti za účelem uspokojení potřeby, někdy též chápán jako psychologická příčina dané činnosti. V oblasti četby nacházíme rozdílné motivy u osob různého pohlaví, věku, zaměření aj. Poznání motivu je základem úspěchu výchovy i vzdělávání, protože známe-li důvody proč žáci čtou, respektive proč čtou právě to či ono, můžeme vhodnou výukovou strategií prohlubovat jejich stávající zájem a rovněž v nich budit zájem nový. Tomuto procesu říkáme motivace a bude o ní blíže pojednáno ve třetí kapitole této práce.

Záliba, zájem

V. Smetáček (1973) chápe zájmy jako konkrétní modifikace čtenářských potřeb. L. Vášová charakterizuje zájem jako: „...relativně stálé zaměření osobnosti na určité objekty nebo činnosti, projevující se v tendenci zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky. Tato činnost bývá provázena příjemným citovým prožitkem. Má-li někdo zájem o četbu, dává jí přednost před ostatními činnostmi a nalézá v ní uspokojení.“ (Vášová, Černá 1986, s. 44)

Čtenářské návyky

I zde čerpáme z myšlenek L. Vášové, která ke čtenářským návykům říká: „, Návyk číst souvisí s potřebou četby. Čtenářský návyk je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává, čte apod. Návyk je tedy určitý druh chování. Do čtenářských návyků se promítají některé rysy osobnosti - pečlivost, svědomitost, důslednost, vytrvalost apod.“ (Vášová, Černá 1986, s. 36)

3 ČTENÁŘSTVÍ V KONTEXTU VÝCHOVNĚ- VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

„Výrazem čtení označujeme proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Forma je psaná nebo tištěná podoba slova, obsah je jeho konvenční význam. Čtení je tedy dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy...Čtení je převážně prací duševní, ale je neoddělitelně spjata s tělesnou motorikou.“
(Vášová, Černá 1986, s. 32)

Další zajímavý názor na proces čtení pochází z práce V. Smetáčka (1973), kde vysvětluje důvody náročnosti počátečního čtení. Čtení je pro děti obtížnější než mluvená řeč, avšak ne ve své podstatě, ale proto, že dítě od narození žije v prostředí mluveného slova, kdežto se slovem tištěným přichází do styku mnohem později. Z téhož důvodu je ve čtenářských počátcích rychlejší čtení hlasité, které oproti čtení tichému umožňuje snadnější srovnání významů grafických znaků a zvukové podoby.

To ostatně můžeme potvrdit i z vlastní pedagogické praxe, kdy probíhá nejprve nácvik čtení hlasitého a až po zvládnutí této techniky učitel zařazuje aktivity podporující tiché čtení. Záměrně jsme použili slovo nácvik čtení, poněvadž na čtení musíme pohlížet z dlouhodobého hlediska. Někdy slýcháme, že někdo umí nebo ještě neumí číst. Ale čtení není polární aktivitou, u které platí buď tvrzení A nebo tvrzení B. Buď umí číst, nebo neumí. Čtení má spoustu dílčích složek, které je třeba trénovat a zdokonalovat. Je krajně povrchní tvrdit o někom, že umí číst, poté co se naučí pojmenovat shluk písmen na papíře.

Dle L. Vášové je na čtení třeba pohlížet jako na komplexní výcvik, který je možno zdokonalovat co do rychlosti i do přesnosti a že nelze paušálně stanovit počet slov, které má dobrý čtenář přečíst za minutu, protože rychlost čtení je ryze individuální a dobrým čtenářem je ten, kdo text „nehltná“, ale pozorně vnímá. Tím se dostáváme k jádru naší diplomové práce – čtení s porozuměním.

3.1 Počátky čtenářství

Čtení je složitý psychický proces. Aby se člověk naučil číst, je zapotřebí spolupráce mnoha činitelů, kterými jsou např. zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru a další. Souhrou všech vzniká komplexní schopnost pro učení čtení. (Matějček 1995)

Při oslabení jedné či více složek nezbytných k utvoření této schopnosti dochází k potížím, které mohou vyústit až v nečtenářství. Jeho příčinou může být buď pouhý nezájem žáka o četbu, popř. o určitý žánr či text, nebo je potřeba hledat možnou příčinu v oblasti specifických poruch učení. Pochopitelně naskytá se více potencionálních příčin, avšak dle našeho názoru patří právě tyto dvě k nejčastěji se vyskytujícím.

V prvním případě lze proti nezájmu bojovat vhodnou motivací či jinou výukovou metodou, v případě specifické poruchy učení, dyslexie, je nutné hlubší poznání žáka, přesná diagnostika jeho obtíží a následná vhodná reedukace. Vzhledem k tématu naší práce – Motivující čtení ve vztahu k porozumění čtenému textu, je pro nás podstatnější první druh nečtenářství pramenící z nedostatečné motivace žáka.

Jak říká V. Smetáček (1973), ačkoli se většina dětí naučí číst během prvního roku není pro ně četba snadnou záležitostí. Dítě během čtenářských počátků nemá z četby skutečný požitek, neboť věnuje více úsilí dekodování znaků než pochopení a prožívání přečteného. Toto v sobě skýtá nebezpečí ztráty zájmu o četbu, jelikož vznik a vývoj čtenářského zájmu závisí právě na prvních zkušenostech s vlastní četbou. Proto je i v této době vhodné dětem předčítat a nadále v nich vzbuzovat a utužovat zájem o četbu.

Vítaným způsobem může být předčítání starším sourozencem. Nezřídka hledá malé dítě hrdinu ve svém nejbližším okolí a často jej nachází právě ve starším sourozenci, který je jakoby stále o krok napřed. Právě ten pomyslný krok chce dítě udělat a vyrovnat se svému idolu a zde se otevírají brány čtenářství.

Ve snaze dohnat staršího sourozence vzbudí se v mladším chuť naučit se také číst. Uvědomuje si, že pokud se stejně jako bratr (sestra) naučí číst, nebude s ním konečně jednáno jako s tím, který ještě ničemu nerozumí a na všechno má čas...

Podobné situace lze spatřit i v dalších stádiích čtenářství. Ať už tím myslíme identifikaci s hrdinou nebo snahu vymanit se ze škatulky „*příliš mladý*“.

Podíváme-li se na problematiku identifikace s hlavním hrdinou, můžeme nalézt odchylky mezi chlapci a dívkami. Zatímco chlapci se nejen identifikují, ale snaží se své ztotožnění promítnout i navenek vlastním chováním, u dívek je identifikace spojena spíše s vnitřním sněním, s vytvářením rozvinutého imaginárního, ale navenek neaktivního světa. (Smetáček 1973)

Tyto rozdílné projevy začínají již v dětství, kdy na hřišti stateční policisté zachraňují zhýčkané princezny, a zesilují s přibývajícím věkem a emoční vyzrálostí čtenářů, což bývá období odvážných robinsonů, chamtivých pirátů a pronásledovaných indiánů. A nakonec graduji v pubertě, kdy si dívky staví vzdušné zámky při četbě celých edicí dívčích románů (př. díla L. Lanczové), zatímco chlapci propadají převážně listování a zběžné četbě časopisů zaměřených na vědu, sport a techniku.

Vrátíme-li se ke snaze čtenářů vzepřít se cizímu úsilí při výběru čtiva, je třeba na věc nahlížet ze třech úhlů. Prvním je úhel pohledu samotných žáků (čtenářů), druhý z pohledu učitelů, rodičů a třetí z psychologického - výchovného hlediska. Je důležité snažit se o rovnováhu mezi tím, co by žáci chtěli číst, co by měli číst a co ve skutečnosti čtou.

Obor psychologie čtenáře se již od nepaměti zabýval otázkou vlivu četby na čtenáře. A nezávisle na osobě výzkumníka, shodla se téměř vždy v závěru, že míra ovlivnitelnosti závisí velmi silně na psychické individualitě čtenáře. O tom jak bude ta která kniha působit na toho či ono, rozhoduje jeho věk, pohlaví, emoční vyzrálost i celkový intelekt. L. Vášová zmiňuje, že i děti patřící do stejné věkové kategorie mohou být značně rozdílné a tyto interindividuální rozdíly je nutné respektovat, abychom mladého čtenáře nepodcenili, ale také nepřecenili. (Vášová 1995)

3.2 Projev individuality ve čtenářství

Právě z této individuality musíme vycházet a mít ji na paměti, než vyřkneme naše doporučení ke čtení či nečtení dané publikace. Nelze přeceňovat ani podceňovat čtenářovy schopnosti a jeho postoj k četbě. Ať už zvolíme literaturu neúměrně náročnou nebo naopak prostou, výsledek bude stejný. Ztráta čtenáře, případně vyvolání reakce v podobě zcela opačného jednání.

To ostatně věděl již v šedesátých letech minulého století F. Hyhlík. Mluvil tehdy o negativním rysu, který se objevuje u části mládeže - je jím hrubost v jednání a v řeči, psaní hanlivých nápisů, kreslení nevhodných obrazců na zdi a lavice a další. Tento negativní rys je připisován snaze mládeže napodobit dospělé a přiblížit se jim.

Zmiňoval, že i četba má na nevhodném chování mládeže podíl. „*Braková literatura se hemží vulgárními výrazy, dvojsmyslnostmi a přílišným naturalismem.*“ (Hyhlík 1958, s. 47) Popisuje rychlý tok této literatury mezi mládeží a předčasné buzení sexuálních zájmů u dětí, což se pochopitelně nepříznivě odráží v jejich nevyzrálé psychice.

Dále zdůraznil roli knihovníka (v našem případě učitele či jiného dospělého), na jehož bedra je naložen velmi odpovědný úkol. „... *nemůže zakazovat přímo literaturu tohoto druhu, ale musí vzbuzovat zájem dítěte o literaturu přiměřenou, zejména příliš nezdůrazňovat dítěti, že „na takové věci má dost času“, protože tím by zvědavost jenom dráždil.*“ (Hyhlík 1958, s. 48)

Ačkoli F. Hyhlík hovořil o znatelně starších žácích, vidíme stejné tendence i u dnešních mladších žáků. Tento zrychlený trend dospívání je patrný napříč širokým spektrem. Ve své práci o něm pojednává i L. Vášová

„... *ve vývoji psychickém jsou značné individuální rozdíly, proto zejména ve školním věku musíme při věkové kategorizaci čtenářů postupovat velmi citlivě. Rovněž nelze zapomínat na to, že probíhá projev akcelerace (urychlování) vývoje v důsledku působení civilizačních vlivů – techniky, kultury, životní úrovně apod.*“
Ve fyziologickém vývoji činí toto zrychlení za 50 let zhruba 2 roky, v oblasti psychické je zrychlení neúměrně vyšší.“ (Vášová 1995, s. 118, 119)

3.3 Aktivita podporující čtenářství

Čtenářství je zprvu aktivitou řízenou zvenčí, jelikož dítě se ve čtenáře nezmění mávnutím kouzelného proutku, ale potřebuje k tomu oporu ze svého okolí. První pomocnou ruku poskytuje budoucímu čtenáři rodina, poté předškolní zařízení a následně škola a sociální prostředí. V úkolu naučit číst přikládáme největší důležitost škole, ale nepostradatelnou roli hrají všechny zmíněné složky a jejich vzájemná spolupráce.

K tomuto závěru se kloní i O. Chaloupka, když píše, že svět doma a svět školy by měl být pro dítě propojen, protože ani škola, ani rodina nemohou samy rozvoj dítěte dobře ovlivnit bez vzájemné spolupráce. Nastínil také častou propast v komunikaci rodiny a školy. Doslovně uvádí: „... *mnohdy je tomu tak, jakoby rodina žárlivě střežila svá práva na dítě a naopak škola stejně žárlivě svá práva na žáka.*“ Jelikož oba činitele spojuje tentýž cíl, měli by jednat v zájmu dítěte – žáka, protože „*Ten malý je vždy jen jeden, ať už mu doma říkají dítě a ve škole žák, stále je to on.*“ (Chaloupka 1995, s. 96, 97)

Vyjma těchto dvou dominantních činitelů, existují i další, které jsou nápomocny mladým čtenářům při cestě literárním světem. Na podporu čtenářství je v naší zemi kladen veliký důraz, což ostatně dokazuje i hustá síť knihoven umožňujících za minimální finanční vklad přístup k nepřebernému množství publikací. Knihovny jdou ve svých službách i mnohem dále, a tak jsou dnes běžnou záležitostí meziknihovní výpůjčky, besedy s autory knih, literární dílny, čtenářské kluby a dokonce i nocování v knihovnách, jenž je pro děti velmi atraktivní. (viz Noc s Andersenem, pořádaná KVKLI³).

Rozvoji čtenářství také napomáhá pestrý knižní trh rozrůstající se každý den o desítky titulů. A v neposlední řadě i cílené akce jakými jsou např. knižní veletrhy. Abychom nepropadali pocitu, že čtenářství se zcela separuje od moderních technologií, zmiňme některé internetové servery, které jsou rovněž nápomocny při formování čtenářských návyků, je-li s nimi zacházeno účelně a v přiměřeném rozsahu.

3 KVKLI – Krajská vědecká knihovna v Liberci

- www.rostemesknihou.cz

Server vzniklý v rámci kampaně na podporu četby knih nazvanou Rosteme s knihou. Tento web je určen pro všechny, kteří chtějí nahlédnout do teorie čtenářství, nechat se inspirovat smysluplnými projekty se záštitou, získat informace o knižních novinkách, akcích pořádaných na podporu čtenářství nebo se zkrátka jen dozvědět, jak na to jdou jinde. Webové stránky jsou adresovány spíše dospělým uživatelům – zejména rodičům, ale jistě může být vítaným společníkem i mladším generacím.⁴

- www.rostik.cz

Zatímco předchozí portál byl určen převážně dospělým, tento je primárně vytvořen pro malé a mladé čtenáře. Zkrátka pro všechny děti, které rády čtou, které chtějí být informovány o novinkách knižního trhu a nebo ty, které si rády krátí čas aktivitami, jež mají smysl. Server nabízí kvízy, hry, nechybí ani přehledný soupis knih. Orientaci usnadňuje rozdělení publikací dle věkových kategorií čtenářů.⁵

- www.iliteratura.cz

Velmi obsáhlý a hodnotný zdroj informací z oblasti literatury. Kladné body přidává tomuto webu víceúrovňový vyhledávač, který zavede návštěvníka stránek přímou cestou k cíli jeho zájmu. Uživatel si může zvolit třídění titulů abecedně dle názvu knihy, dle jména autora, dle země původu díla nebo podle žánru či aktuálnosti vydání (novinky). Kromě přehledu dokumentů zde nalezneme i recenze na dané knihy, profily autorů knih a rovněž i ukázky z literárních děl.⁶

- www.sckn.cz

Internetový portál Svazu českých knihkupců a nakladatelů nabízí soupis publikací nově vydaných na českém knižním trhu, žebříček nejprodávanějších knih, aktualizovaný každý týden, časopis Knižní novinky v on-line podobě a další.⁷

⁴ <http://www.rostemesknihou.cz/index.php>

⁵ <http://www.rostik.cz/cz/home/>

⁶ <http://www.iliteratura.cz/>

⁷ <http://www.sckn.cz/index.php?p=cislaKN>

3.4 Rané čtenářství a elementární čtení

Ještě před usednutím do školních lavic se u některých dětí objevují první čtenářské pokusy. „*Již ve starším předškolním věku začínají některé děti samovolně číst. Tento jev souvisí především s postavením četby v hierarchii rodinných hodnot. Pravidelně se o vlastní četbu pokoušejí děti z intelektuálních rodin, děti, jimž je umění číst nejen příslibem možnosti vlastního pronikání do světa příběhů, ale především znakem „dospělosti“, prestiže.*“

(Smetáček 1973, s. 87)

V předchozí myšlence je směřodaté slovo *samovolně*, rané čtenářství je ve své čisté podobě spontánní aktivitou zvědavého dítěte, nikoli výsledkem úporné snahy rodičů udělat ze svého dítěte mladého génia. Totéž pravil i F. Hyhlík. „*Před nástupem do školy není zapotřebí učit dítě číst, psát nebo počítat. Jestliže si dítě některou tuto dovednost osvojí z píle nebo proto, že je rozumově vyspělejší, nemůže to vadit. Zvědavost dětí však v tomto směru musíme uspokojit. Ptají-li se na písmenka, je dobře je s nimi seznamovat a neodbývat je tím, že na to bude dost času ve škole.*“ (Hyhlík 1963, s. 26)

Elementární nebo též prvopočáteční čtení definuje J. Toman jako činnost, jejímž základem je poznávání hlásek – písmen, analyticko-syntetická práce se slabikou a slovem a plynulé čtení slov v krátkých větách. K nácviku elementárního čtení dochází obvykle v průběhu 1. ročníku a právě toto období bývá považováno za nejdůležitější etapu v procesu výuky čtení.

V českém školství bývá v praxi uplatňován model propojení prvopočátečního čtení s procesem prvopočátečního psaní. Obě činnosti se vzájemně doplňují. „*Při psaní akceleroje dovednost dětí přesněji analyzovat slova, uvědomovat si správné pořadí slabik a písmen a provádět dokonalejší syntézu hlásek – písmen ve slabiky a slova i vázaný způsob slabikování. Stále rozvinutější schopnost čtenářské analýzy a syntézy žákům umožňuje větší soustředění pozornosti na vlastní grafomotorický záznam slov i jejich plynulejší a správnější psaní. Při spojování obou dovedností se také více rozvíjí jazyková kultura začínajících čtenářů a zlepšuje se jejich pravopis.*“ (Toman 2007, s. 30)

4 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Literární výchova má své pevné místo v českém školství. Po dlouhá léta byla spolu se stylistikou a gramatikou souhrnně označována jako předmět Český jazyk. Vnímání obsahu literární výchovy v primárním vzdělávání není jednotné.

„Obsahovou strukturu předmětové složky čtení a literární výchova tvoří šest základních komponent: výcvik čtení, kultura mluveného projevu a vyjadřování, soubor umělecky hodnotných textů školní žákovské četby, literárně-estetické činnosti, elementární vědomosti o literatuře a tzv. příležitostná výchova literaturou a uměním.“ (Toman 2007, s. 7)

Autor následně popisuje i výcvik v dovednosti číst, zahrnující čtení hlasité a tiché, správné, uvědomělé, plynulé, dostatečně rychlé a výrazné, čtení literatury krásné i studijní. Výsledkem zvládnuté techniky je porozumění přečtenému textu. Čtení jakožto činnost není cílem literární výchovy, ale stává se nástrojem dalšího vzdělávání a výchovy dětí nejen v prostředí školy, nýbrž i v širším okolí.

Předmětová složka čtení a literární výchovy v sobě pojímá i čtenářské, vyjadřovací, přednesové a tvořivé činnosti žáků, bezprostředně navazující na práci s textem. Máme tím na mysli zejména předčítání, vyprávění, reprodukci, dramatizaci, výtvarnou tvorbu dětí aj.

Elementární vědomosti o literatuře se na prvním stupni základní školy týkají žánrů blízkých dětem v tomto věku - pohádek, příběhů, dobrodružné literatury. Žáci se učí rozpoznávat tyto žánry, seznamují se s jejich autory a konkrétními díly. Také rozlišují mezi poezií a prózou, odlišují báseň, souvislý text, i text prostě sdělovací, texty naučné i texty umělecké.

Cílem primárního vzdělávání by neměl být encyklopedismus spojený se zadušením zájmu u malých žáků, ale naopak podnícení zájmu o literaturu. Za pravdu tak dáváme O. Chaloupkovi a jeho názoru, že v počátcích školní literární výchovy neznamená *„prostor pro literaturu prostor pro literární vědění, nýbrž prostor pro vztah k ní.“* (Chaloupka 1995, s. 68)

4.1 Cíle literární výchovy

Cíle literární výchovy můžeme definovat ve dvou rovinách. V rovině jazykověvýchovné a v rovině literárněvýchovné.

J. Toman (2007) řadí ke stěžejním jazykovědným cílům rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností žáků. Tyto cíle jsou naplňovány při výcviku čtení a práci s textem, ve snaze naučit žáky číst přiměřeně náročné texty správně, uvědoměle, plynule a výrazně. V širším významu lze nalézt cíl jazykové výchovy v celkovém zlepšení úrovně mluveného projevu co do srozumitelnosti, výstižnosti vyjadřování, tak i slovní zásoby.

Z literárně výchovných cílů jmenujme např. utváření pozitivního vztahu žáka k umění slova, knize, celkové harmonii psychického stavu i duševního odpočinku. J. Bednářová uvádí, že literární výchova má všechny předpoklady k rozvoji osobnostní kvality dítěte. „*Podporuje chápání a přijímání světa a tím přispívá k sebepoznání, seberozvoji a nalezení vlastní identity.*“

(Bednářová 2008, s. 6)

V posledních letech byla i literární výchova v českých školách ovlivněna zásahem kurikulární reformy. Nová koncepce je zaznamenána v tzv. Bílé knize, která se stala výchozím bodem pro rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Ústřední myšlenkou RVP je snaha upouštět od předávání hotových informací. Oproti tomu je kladen důraz na nutnost vybavit žáky vedle předmětových vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které jsou souhrnně označovány jako klíčové kompetence.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje následující klíčové kompetence.

- ***kompetence k učení***
- ***kompetence komunikativní***
- ***kompetence k řešení problémů***
- ***kompetence sociální a personální***
- ***kompetence občanské a kompetence pracovní***

4.2 Postavení literární výchovy v RVP

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice byl vytvořen roku 2004, na jeho vzniku se podílelo mnoho odborníků z různých vědních oborů, za všechny uvádíme pouze jména gestorů programu: J. Jeřábek, J. Tupý. Zásadní změnou v národním programu je zavedení dvouúrovňového systému kurikulárních dokumentů.

- Státní úroveň

Národní program vzdělávání (tzv. Bílá kniha)

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP)

- Školní úroveň

Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP)

Oproti jiným vzdělávacím programům se v RVP ZV⁸ nepracuje s jednotnými osnovami, ale se vzdělávacími oblastmi, obory, průřezovými tématy, klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy. Učivo má komplexní charakter nejen v rámci daného vzdělávacího oboru, nýbrž i napříč různými oblastmi, právě důraz na mezipředmětové vztahy je jedním z důležitých charakterových rysů RVP.

Dalším znakem je jistá volnost škol v rozhodování o obsahu a formě vzdělávání. V souladu s RVP si jednotlivé školy tvoří své vlastní školní vzdělávací programy. Opouští se tak od striktního určování kdo, kdy, co a jak bude učit. RVP vymezuje vzdělávací oblasti a očekávané výstupy na konci určitých období, ale škola sama volí vhodné cesty, jak cílů dosáhnout, a sama určí, kdy.

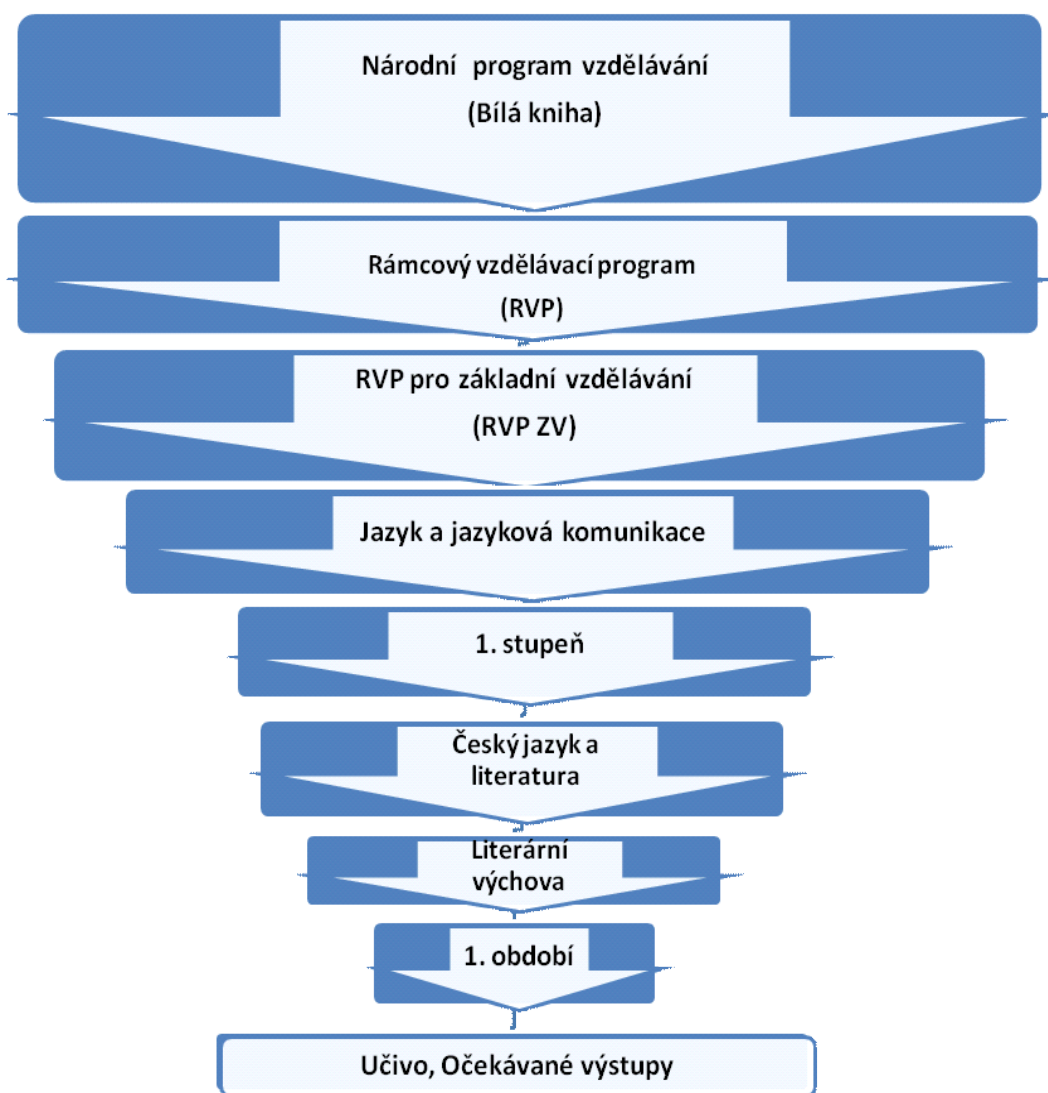
Kupříkladu 1. stupeň základní školy je rozdělen na 1. období, které zahrnuje 1. - 3. ročník, a 2. období, kam patří 4. a 5. ročník. RVP ZV chápe očekávané výstupy na konci 3. ročníku jako orientační a na závěr 5. ročníku jako závazné. Škola rozpracuje rámcové požadavky do dílčích částí školního vzdělávacího programu jednotlivých ročníků dle svého rozhodnutí, se zřetelem k předpokladům žáků a k rozvoji klíčových kompetencí. Školní vzdělávací program je následně pro učitele závazný.

8 RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

4.2.1 Literární výchova ve struktuře RVP

Výcvik čtení a rozvoj kultury mluvené řeči, jsou v RVP ZV chápány jako součást komunikační a slohové výchovy. (Toman 2007) Vzhledem k šíři informací týkajících se tématu RVP a cílenosti naší diplomové práce, omezíme se zde pouze na vyznačení literární výchovy v hierarchické struktuře národního vzdělávacího programu dle aktuální kurikulární reformy.

Diagram č. 1: Struktura NPV



4.3.2 Učivo a očekávané výstupy dle RVP

Předkládáme ukázkou obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Cíleně jsme zvolili pouze úseky týkající se předmětu naší práce. Jedná se tedy o učivo a očekávané výstupy na konci 1. období literární výchovy v primárním vzdělávání, tak jak jsou vymezeny v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.⁹

Vzdělávací obor: Literární výchova

Učivo:

- poslech literárních textů
- zážitkové čtení a naslouchání
- tvořivé činnosti s literárním textem: přednes vhodných literárních textů,
- volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace,
- vlastní výtvarný doprovod
- základní literární pojmy, literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání

Očekávané výstupy:

Žák

- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

⁹ Dostupné online: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

4.3 Metody výuky literární výchovy

Slovo metoda má mnoho významů. Jedná-li se nám o význam etymologický, pak o slově metoda najisto víme, že je původu řeckého, kde slovo methodos znamenalo cestu za něčím. Tím se dostáváme k sémantickému významu slova metoda, který už tak jednoznačný není. Vzhledem k našemu oboru se budeme nadále zabývat metodami z hlediska pedagogického.

Nejprve vzpomeňme velmi komplexní definici L. Mojžíška. *„Vyučovací metoda je pedagogická specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrňování aktivity objektu i subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů“* (Mojžíšek 1988, s. 17)

I dnes se objevují stále nové definice pojmu metoda, studentům pedagogiky je pravděpodobně blízký výklad autorů J. Maňáka a J. Ševce (2003), kteří ve výukové metodě spatřují systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků uspořádaných takovým způsobem, aby jimi bylo dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů.

Pro úplnost ještě doplníme pohled na výukovou metodu slovy Z. Kalhouse. *„Interakce učitel – žák je ve výuce realizována především prostřednictvím výukových metod. Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem. Na základě těchto předpokladů společně ve výuce pracují na naplnění tohoto cíle.“* (Kalhous, Obst 2002, s. 307)

Všechny uvedené definice považují za metodu výuky určitý způsob uspořádání činností v pedagogické interakci učitele a žáka. Výukových metod existuje nepřeberné množství právě tak i způsobu jejich klasifikace.

4.3.1 Metody aktivizující

Aktivizující metody výuky je možno vnímat jako postupy založené na problémových situacích ve vyučování. Proto se o nich v některých zdrojích dočítáme jako o metodách problémových. Rovněž se můžeme setkat i s označením metody alternativní nebo inovativní. (Maňák 1997; in Pecina 2009)

Autoři Jankovcová, Průcha, Koudela pohlíží na aktivizující metody následovně: *„Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“*

(in Maňák, Švec 2003, s. 105)

Do skupiny aktivizujících metod řadíme:

- *metody diskusní*
- *metody heuristické, řešení problémů*
- *metody situační*
- *metody inscenační*
- *didaktické hry*

Je třeba zdůraznit, že aktivizující metody nestojí v opozici vůči metodám klasickým. Metody klasické jsou i v dnešní době žádoucí a fungující, avšak doba si žádá progresi i v oblasti vzdělávání, o to více, je-li to ku prospěchu žáků. Právě změna v posunu výuky směrem k žáku a jeho samostatnému myšlení je hlavním důvodem zavádění inovativních metod. Podstatou je snaha zapojit žáka do vlastní výuky, přimět ho k činnosti.

Hodnotovým přínosem takového učení, může být osobní prožitek z aktivního učení, trvalejší zapamatování nabytých informací i všestranný rozvoj žákovy osobnosti s důrazem na jeho samostatnost, kreativitu a zodpovědnost. Při některých kooperativních metodách se dostavuje i pocit sounáležitosti a zlepšení sociálního klimatu třídy.

Diskusní metody

Neoddělitelnou součástí pedagogické komunikace je metoda rozhovoru a diskuse. *Rozhovor* lze stručně popsat jako komunikaci v podobě problémového tázání, realizovanou v otázkách a odpovědích.

Diskuse bývá východiskem mnoha alternativních metod. Jejím základem je vzájemné kladení otázek a odpovědí všech členů skupiny. Je to forma komunikace, při které dochází k vzájemné výměně názorů na řešené téma ve snaze nalézt řešení problému. Diskuse je vhodná v případech, kdy chceme zjistit různé názory a pohledy na určitá fakta, kdy chceme seznámit ostatní s něčím novým, umožnit výměnu zajímavých poznatků aj. (Pecina, Zormanová 2007)

V literární výchově lze rozpoutat horlivou diskusi k určité knize či autorovi. Této metody se nemusí obávat ani učitelé primárního vzdělávání, výběrem vhodného tématu a důsledným trváním na dohodnutých pravidlech bývá diskuse i s mladšími žáky velmi obohacující. Z vlastní praxe můžeme vřele doporučit měkký předmět (plyšová hračka, míček), který pomáhá „držiteli“ mluvit a ostatním připomíná zásadu nechat mluvit. (*Kdo má míček, má slovo.*)

Hlavní přínos diskuse do výchovně-vzdělávacího procesu je, že: „*Žáci zdokonalují své poznání a porozumění, cvičí se v polemice, mají možnost vyslovovat vlastní myšlenky a kriticky se stavět k myšlenkám cizím, obhajovat svá vlastní stanoviska a názory, učí se pohotově reagovat atd.*“

(Grecmanová, Urbanovská, Novotný 2000, s. 60)

Metody heuristické, řešení problémů

Heuristická výuka byla odvozena z vědy heuristiky (z řeckého heuréka – objevil jsem), která se zabývá tvůrčím myšlením. Podstatou metody je, aby žáci nebyli pouhými příjemci hotových informací, ale došli si k novým poznatkům vlastním myšlenkovým úsilím za přiměřené pomoci učitele. (Pecina, Zormanová 2007) Heuristická metoda aktivizuje žáky různých typů nadání, je zábavná a motivující, ale rovněž náročná na čas a organizaci. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný 2000)

Metody situační

„Podstatou situační metody je hledání postupů vedoucích k vyřešení nějaké konkrétní situace, problémového případu, který je žákům prezentován a předložen k řešení. ... Případové metody přispívají k rozvoji tvůrčího myšlení a k aplikaci teoretických poznatků v praktických situacích.“ Situační metody lze v některých případech využít i k řešení problémů uvnitř třídy. Můžou pomoci vysvětlit šikanu, krádež, nevhodné chování. (Pecina, Zormanová 2007, s. 74)

Metody inscenační

Lidstvo zná inscenační metody již z dob starého Říma. Podstatou inscenačních metod je zejména sociální učení v modelových situacích, v nichž vystupují jako aktéři situací sami žáci. Jedná se o simulaci nějaké události, ve které se kombinuje hraní rolí a řešení problému. (Maňák, Švec 2003) Jak metody situační, tak metody inscenační zahrnuje v edukačním procesu dramatická výchova.

Didaktické hry

Hru lze charakterizovat jako jednu ze základních forem činnosti, která nás baví. Je to dobrovolně volená aktivita, jejímž sekundárním produktem je učení. Didaktické hry aktivizují žáky, rozvíjejí jejich myšlení a poznávací funkce.

(Pecina, Zormanová 2007)

Avšak je třeba mít na paměti i zlaté pravidlo didaktické hry: *„Didaktická hra se musí vyvarovat dvou extrémů: na jedné straně sledování učebních cílů nesmí tak silně překrývat vlastní podstatu hry, že žák již herní činnosti nevnímá jako hru, na druhé straně neúčelnost a volnost hry nemůže zajít tak daleko, že se zcela ztratí cíl výuky“.* (Bönsch 1974; in Maňák, Švec 2003, s. 126)

4.3.2 Metody komplexní

Autoři ve své práci zcela výstižně definovali komplexní metody výuky. „*Jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich účinnost a životnost potvrdila praxe.*“ (Maňák, Švec 2003, s. 131)

Dále ke komplexním metodám dodávají, že v praxi dochází často k jejich prolínání s formami výuky. Formy výuky vymezují organizaci výchovně-vzdělávacího procesu z hlediska uspořádání ve dvou směrech. Prvním směrem je určení s kým a jak pracujeme (hromadně, skupinově, individuálně) a druhým směrem pak kde výuka probíhá (třída, učebna, posluchárna, dílna).

(Kalhous, Obst 2002)

Následuje přehled komplexních metod, avšak zdaleka neuvádíme všechny, které lze nalézt v obsáhlém výčtu autorské dvojce. (Maňák, Švec 2003)

- frontální výuka
- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka- samostatná práce žáků
- kritické myšlení
- projektová výuka

K tématu metod výuky bylo vydáno nesčítelně publikací a na trhu se objevují stále nové, není proto třeba dále se jim věnovat v naší diplomové práci. Závěrem bychom ještě dodali, že jednotlivé metody výuky by se neměly ve výchovně-vzdělávacím procesu vyskytovat izolovaně. Kombinace rozličných metod zvyšuje efektivitu výuky a přináší hodnotné výsledky v pohlížení žáků, rodičů i učitelů na celý edukační proces. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný 2000)

5 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU - JEDEN Z UKAZATELŮ GRAMOTNOSTI

5.1 Vymezení pojmu gramotnost

Gramotnost je jedním ze základních projevů vývoje lidstva. Je to dynamický obraz společnosti, odrážející sociální, kulturní, historické i geografické změny. Obecně lze gramotnost chápat jako individuální schopnost číst a psát, která je založena nejen na pouhé identifikaci jednotlivých písmen, nýbrž i na schopnosti porozumět obsahu delšího psaného či čteného textu.

„Gramotnost kultivuje osobnost, zvyšuje intelekt, obohacuje osobní život, rozšiřuje příležitosti k uplatnění v profesní oblasti. Je sociálně-kulturním produktem a zároveň nástrojem socializace.“ (Gavora 2002, s. 177,178)

Tato definice zcela dokazuje nezbytnost gramotnosti v životě člověka, jakožto članku společnosti, v níž žije. Ačkoli dříve byla gramotnost předurčena pouze vyšším sférám, dnes je kladen požadavek na celoplošnou gramotnost. Rozmachu gramotnosti dopomohlo zavedení povinné školní docházky, která je běžná již ve všech rozvinutých zemích a stále více i v zemích rozvojových. Právě ve škole si člověk osvojí základní dovednosti gramotnosti – číst a psát.

Tento aspekt zohledňuje i Pedagogický slovník, jenž podává výklad, že gramotnost je určena *„dovedností číst a psát, která je získávaná zejména v počátečních ročnících školní docházky. Ve vyspělých zemích dosahuje gramotnost obyvatelstva skoro 100 %, naopak v málo rozvinutých zemích je gramotnost nižší (60 % a méně)“* (Průcha, Mareš, Walterová 2008, s. 70)

V dnešní společnosti je psaná řeč chápána jako kulturní nástroj umožňující člověku komunikaci s okolním světem. To ve své práci zdůrazňuje i J. Doležalová „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života.*“ (Doležalová 2005, s. 14)

S tímto souvisí i posun ve vnímání gramotnosti. Již nestačí umět číst a psát, aby byl člověk gramotným, ale je třeba osvojit si i schopnost se psaným a čteným textem pracovat, porozumět mu, získat z něj základní myšlenky a informace nezbytné pro vlastní rozvoj.

Je zřejmé, že během elementární výuky ve škole jsou položeny pouze základy žádoucích dovedností a že k jejich komplexnímu prohlubování dochází v průběhu celého života. Většina autorů pojednávajících o gramotnosti se přiklání ke jejímu dvouúrovňovému dělení, kdy první úroveň tvoří tzv. elementární gramotnost a druhou úroveň gramotnost funkční.

1. elementární gramotnost

Jedná se o primární gramotnost zakládající se na pouhém osvojení elementární dovednosti číst a psát. Tento typ je charakteristický pro rozvojové země s nízkou úrovní vzdělávání, na níž se negativně podílí hospodářská zaostalost takové země.

2. funkční gramotnost

Staví na základech osvojených dovedností elementární gramotnosti, avšak důraz klade na vyšší stupeň práce s textem a informacemi. Tento typ je zastoupen ve vyspělých zemích s rozvinutým hospodářstvím, kulturou a vzdělávací oblastí.

Je třeba mít na paměti, že uvedené dělení je velmi zjednodušené, jelikož i v rozvinutých zemích žijí jedinci zcela ngramotní nebo jen elementárně gramotní a zároveň v méně rozvinutých zemích lze nalézt jedince i celé skupiny funkčně gramotných.

5.2 Funkční gramotnost a negramotnost

5.2.1 Funkční gramotnost

O funkční gramotnosti je třeba uvažovat jako o vybavenosti člověka, která mu umožňuje zapojení do nejrozličnějších sociálních aktivit a života v dané době a společnosti. Funkční gramotnost v sobě zahrnuje gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické. (Průcha, Mareš, Walterová 2008)

„Funkční gramotnost je schopnost používat tištěný a písemný materiál pro splnění širokých potřeb člověka, na rozšiřování vědomostí a rozvoj potenciálu osobnosti.“ (in Skalková 2005, s. 37)

Srozumitelně o významu funkční gramotnosti pojednává publikace vydaná na popud OECD¹⁰. *„Funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádávat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé úřední formuláře apod. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání.“* (in Průcha 2000, s. 165)

Z uvedeného vyplývá, že funkční gramotnost je naučená dovednost aplikovaná v praxi, postihující široké spektrum oblastí od literárních po matematické. Autoři Průcha, Mareš, Walterová zmiňovali oblast literární, dokumentovou a numerickou, toto členění již tak zcela neodpovídá dnešní kurikulární reformě zpracované v RVP ZV¹¹. V současném kurikulu základního vzdělávání se vzájemně prolínají dílčí složky funkční gramotnosti: čtenářská, matematická, přírodovědná, informační, jazyková, umělecká a sociální gramotnost. Toto členění přibližuje požadavky školního vzdělávání reálnému životu a dotváří představu o celistvosti funkční gramotnosti.

¹⁰ OECD - Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj,
myšlenka uveřejněna v publikaci Education at a Glance – OECD Indicators.

¹¹ RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

5.2.2 Funkční negramotnost

V dnešním vyspělém světě se vyskytuje namísto negramotnosti jiný negativní jev a to tzv. funkční analfabetismus nebo též funkční negramotnost. Ta se vyznačuje neschopností dospělé populace aplikovat v praxi naučenou dovednost číst a psát.

Funkčně negramotný jedinec nedokáže používat čtení a psaní jako prostředku získávání nových poznatků, se kterými je následně třeba pracovat. (Skalková 2005) Tímto jevem se jako první zabýval a rovněž jej pojmenoval W. A. Gray roku 1956.

J. Průcha ve své monografii zdůrazňuje, že funkční negramotnost se negativně odráží nejen v životě jednotlivce, nýbrž i ve fungování celé společnosti. Autor se nezamýšlel pouze nad dopady, ale rovněž nad příčinami funkční negramotnosti, a proto vymezil dvě skupiny základních faktorů způsobujících funkční negramotnost.

- ***Pedagogické faktory***

Kdy není obsah školního vzdělávání zacílen na osvojování všech dovedností. Důraz kladen na techniku čtení a psaní a nikoli na pochopení a čteného a psaného.

- ***Socioekonomické a sociokulturní faktory***

Z nichž nejvýznamnější je náležitost k určitým sociálním vrstvám a etnickým skupinám. Pochopitelně nelze plošně označit dané etnikum či sociální skupinu za funkčně negramotnou, příslušnost k určité skupině neznamená nemožnost jedince vymanit se z jejího vlivu. Do těchto faktorů řadíme i rozmach vizuální kultury zosobněnou televizí, počítačem, telefonem atp. (Průcha 2006)

5.3 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je jednou z několika dílčích složek funkční gramotnosti. Ve vzdělávacím procesu zastává zcela zásadní funkci, neboť umožňuje získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací z dalších oborů vzdělávání.

Středobodem charakteristiky čtenářské gramotnosti je pojem gramotnosti v jejím původním smyslu, jakožto dovednosti číst a psát. Tento význam je následně rozšířen o další charakteristiky čtenářského výkonu, které nám přiblíží následující definice čtenářské gramotnosti z pohledu různých autorů.

V pedagogickém slovníku je pojmu čtenářská gramotnost přiřazen následující výklad: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách ...)* Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. *umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ (Průcha, Mareš, Walterová 2008, s. 34) Z definice lze vyvodit, že autoři kladou důraz především na funkční využití čtení pro každodenní potřebu jedince, objevují se v ní ale také specifické dovednosti – čtenářské strategie, které umožňují zvýšení efektivity čtenářského výkonu.

V posledních letech hojně diskutovaný Rámcový vzdělávací program vymezuje čtenářskou gramotnost jako: „*Celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“¹²

Pro potřeby mezinárodního výzkumu OECD PISA byla definována čtenářská gramotnost tímto způsobem: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“¹³

¹² Dostupné online: <http://wiki.rvp.cz>

¹³ Dostupné online: <http://clanky.rvp.cz>

5.3.1 Porozumění čtenému textu

Čtení s porozuměním je jednou z hlavních čtenářských strategií a zároveň jedním ze zásadních cílů literární výchovy v primárním vzdělávání. Nezbytnou podmínkou vzniku čtení s porozuměním jsou žákem osvojené dovednosti a schopnosti, z nichž nejdůležitější jsou žákovy schopnosti dešifrovat text, nalézt v přečteném textu klíčové pojmy a poznatky, porozumět jejich významu i vzájemným souvislostem. (Maňák, Švec 2003)

Komplexněji pohlíží na problematiku čtení s porozuměním J. Toman, jenž přikládá hlavní význam včasnému počátku rozvoje čtení s porozuměním. *„Technika čtení (správnost a plynulost) a porozumění čtenému představují při čtenářském výcviku vzájemně spjatý prostředek i cíl. Dokonalejší osvojení čtecí techniky vede k lepšímu pochopení textu, chápání obsahu a smyslu čteného zase pozitivně ovlivňuje čtenářskou techniku. Proto je třeba již od počátku čtenářského výcviku obě kvality spojovat.“* (Toman 2007, s. 31)

Autor dále uvádí, že uvědomělé čtení je výsledkem čtení správného, k němuž se úzce pojí chápání čteného textu, a zároveň je vstupní bránou ke čtení plynulému a výraznému. Tato uvědomělost je patrna v osvojování uměleckého textu jako dovednost vyjádřit tematickou, kompoziční a jazykovou strukturu a jejich vzájemné vztahy, pochopit hlavní myšlenku a smysl textu, na základě těchto úkonů k němu zaujmout vlastní stanovisko. Hloubka uvědomělého čtení se zrcadlí i v dalších literárně-estetických dovednostech žáků, při předčítání, recitaci, vyprávění, dramatizaci, aj.

„Dovednost číst s porozuměním závisí na zvládnutí čtecí techniky, na celkové intelektové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, jeho životních a čtenářských zkušenostech a vědomostech, na bohatství jeho slovní zásoby i na obsahové a formální přiměřenosti čteného textu.“ (Toman 2007, s. 36)

Míru porozumění přečtenému lze zjišťovat a hodnotit, v pedagogické praxi je běžně užíváno pozorování žáků při čtení, kladení otázek zjišťujících porozumění textu, reprodukce textu, vytváření souhrnů, doplňování a metody verbalizace.

6 MOTIVACE V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

Motivace - slovo latinského původu, odvozené od slova *movere*, majícího význam pohybovat se, měnit. Už tento výklad nám umožňuje pohlížet na motivaci jako hnací sílu podněcující člověka k posunu v jeho činnostním vývoji. Obecně lze motivaci chápat jako souhrn činitelů (motivů), které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem a co je původní příčinou jeho chování.

Z pedagogického hlediska je pak motivace považována za jednu z nejdůležitějších částí výukové hodiny. Právě způsob, průběh a účinnost motivace rozhoduje o tom, zda bude výchovně-vzdělávací činnost úspěšná, či nikoli. Z toho vyplývá nelehký úkol učitele.

Ačkoli existuje nepřeberné množství podob, variant a způsobů motivace, je velmi obtížné zvolit tu neoptimálnější. Takovou, která bude nejlépe korespondovat s náplní a formou hodiny. Takovou, která bude směřovat k dosažení vytyčených cílů. Takovou, která zohlední věk, schopnosti a znalostní úroveň žáků. Takovou, která splyne s vlastním učebním procesem a smyje hranici mezi zábavnou aktivitou a učením. Takovou, která podnítlí žáky k aktivnímu zapojení do výuky.

Pokud učitel žáky motivuje pomocí aktivačních metod, hovoříme o vědomé motivaci. Opakem vědomé motivace je motivace nevědomá, k níž přispívá již učitelova vlastní osobnost.

Pedagogický slovník vymezuje motivaci pomocí čtyř charakteristických bodů, a to jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které:

- vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;
- zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;
- řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;
- ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání,

jeho vztahy k ostatním lidem a světu. (Průcha, Mareš, Walterová 2008, s. 127)

6.1 Motivace k učení

Přestože se o úvodní části vyučovací hodiny hovoří jako o části motivační, rozhodně to neznamena, že se v ostatních fázích hodiny motivace neuplatňuje. Naopak, vhodně zvolená motivace prolne celým výchovně-vzdělávacím procesem a její dozvuk působí na žáky i po ukončení hodiny.

Stejný názor zastává i dvojice autorů I. Lokšová a J. Lokša. Ve své společné práci z roku 1999 uvádějí, že motivace k učení se neuplatňuje pouze během výuky ve škole, ale také při domácí přípravě, mimoškolní zájmové činnosti a samostudiu. Vhodně zvolená motivace k učení vyvolává a utužuje zájem žáka o učební činnost komplexně. Podněcující funkce motivace k učení a jednání žáků je nezastupitelná.

Autoři dále zdůrazňují, že motivace není pouze samoučelnou aktivitou, nýbrž souvislým procesem a jako kterýkoli jiný proces má svou dynamiku a charakteristický průběh. Dynamiku motivačního procesu spatřují v požadavku přizpůsobovat motivaci nejen cíli a obsahu vyučování, nýbrž i vývoji žáka. Spolu s emočním zráním žáka se musí měnit i systém motivačních činitelů.

Jiní pohlíží na motivaci k učení jako na určitý výsledek vzájemné interakce, do níž vstupuje osobnost žáka a učitele spolu s učivem. Přitom je třeba připomenout, že „*motivace k učení je sama naučená, na jejím vytváření se nejvíce podílí nápodoba vzorů, jasné vyjadřování požadavků a očekávané a přímé pokyny osob, vnímaných jako důležité.*“ (Kalhous, Obst 2002, s. 367)

Uvedme i myšlenku M. Vágnerové, v níž naprosto výstižně zachycuje stěžejní úlohu motivace ve školním procesu, s důrazem kladeným na úzký vztah motivace a školního prospěchu.

„*Školní prospěch nezávisí pouze na inteligenci, kognitivních procesech žáka a jeho schopnostech, ale také na tom, jak dokáže těchto schopností využít. Výkon a úspěch ve škole také závisí na motivačně-regulačních vlastnostech žáka. Ty mohou ovlivňovat výkon dítěte různým způsobem, pozitivně i negativně. Každý žák nevyužívá svoje schopnosti v dostatečné míře, buď k tomu není dostatečně motivován, nebo to nedovede.*“ (Vágnerová 2001, s. 174)

6.2 Základní druhy motivace

Literatura uvádí několik možných způsobů dělení motivace, avšak zřejmě nejznámějším je dělení motivace dle původu motivu, tedy na motivaci vnitřní a motivaci vnější. Zejména v nižších ročnících základní školy převažuje motivace vnější, avšak základním rysem správně zvolené motivace je snaha zvnitřnit vnější motivy. Protože vědomosti a dovednosti osvojené z vlastního přesvědčení nabývají trvalejší hodnoty.

6.2.1 *Motivace vnitřní*

O vnitřní motivaci hovoříme tehdy, vykonává-li člověk určitou činnost jen kvůli ní samé a z vlastní libovůle. Dítě, které čte knihu pro potěšení z obsahu textu, je k této aktivitě vnitřně motivované, a již samotné čtení mu přináší pocit uspokojení. Výzkumy ukázaly, že žáci s převahou vnitřní motivace k učení vykazují vyšší školní úspěšnost, do školy chodí rádi a také domácí přípravě se věnují pečlivěji.

(Lokšová, Lokša 1999)

Mezi vnitřní faktory motivace řadíme například motivy pramenící z:

- ***potřeby poznávací a zájmové***

Žák usiluje o nové poznatky, sám se chce něco nového dozvědět. Na základě své potřeby volí takovou literaturu, jež se týká jeho zájmu a pomocí níž může své znalosti dále prohlubovat.

- ***potřeby výkonové***

Žák chce splnit úkol, ověřit si své znalosti, dovednosti, schopnosti. Nečiní to pro odměnu přicházející zvenčí. Odměnou je mu pocit satisfakce.

- ***potřeby vyhnutí se neúspěchu a dosažení úspěchu***

Žák nechce skládat reparát. Chce prospět s vyznamenáním. Proto se učí průběžně a předchází možnosti propadnutí.

- ***ze sociální potřeby***

Žák chce získat prestiž v očích spolužáků, být lépe vnímán a uznáván. Důležitým hlediskem je jeho stávající postavení v kolektivu.

6.2.2 *Motivace vnější*

Jakkoli by to bylo krásné, nelze očekávat vnitřní motivaci u všech žáků, tím spíše ne u žáků mladšího školního věku. V takových situacích je úkol motivovat předán na někoho jiného, nejčastěji učitele či rodiče. Takovéto motivaci pocházející z vnějšího okolí žáka říkáme motivace vnější.

„Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální, je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů např. odměny nebo vyhnutí se trestu. Při řízeném (školním) učení se žáci často učí pod vlivem vnější motivace.“ (Lokšová, Lokša 1999, s. 15)

Mezi významné vnější faktory motivace bývají řazeny:

- ***školní známky a klasifikace obecně***

Sílu a směr motivace pramenící ze školních známek značně ovlivňuje postoj rodičů. Motivace může být pozitivní (Rodiče si přejí, aby jejich dítě prospívalo ve škole s vyznamenáním, a v jeho učení jej stimulují.) Nebo negativní (Rodiče kladou na dítě neúměrné nároky.)

- ***odměna a trest***

Ve školním prostředí bývá odměnou pěkná známka, vysvědčení, pochvala a trestem poznámka, napomenutí, důtka. V domácím prostředí se pak stále častěji setkáváme s neadekvátní odměnou i trestem. (př. Za pěknou známku finanční hotovost, hmotné dárky a naopak fyzické i verbálně agresivní trestání, přísné zákazy a příkazy, vše v neúměrné výši vůči věku dítěte.)

- ***společenské vztahy žáka***

V životě člověka existují období, kdy je velmi patrný vliv sociálních vazeb na jeho učení. I zde lze pozorovat vliv pozitivní (př. Starší sourozenec pomáhá mladšímu překonávat problémy v počátcích čtenářství.) nebo negativní (př. Žák se podřizuje pravidlům party, není-li členy skupiny hodnoceno čtení určité literatury kladně, žák ji rovněž odmítá číst.)

6.3 Způsoby motivace v literární výchově

Hlavní význam motivace v hodinách literární výchovy spočívá ve snaze ulehčit žákům práci s textem, kdy je kladen největší důraz zejména na vnímání a porozumění čtenému textu. Vhodně zvolený způsob motivace žáky připraví na práci s textem a to nejen psychologicky, nýbrž i věcně a jazykově. J. Toman (2007) předkládá některé metody běžně užívané v hodinách čtení a literární výchovy.

Zážitková motivace

Vyučující v rozhovoru s dětmi ožívuje a vyvolává jejich čtenářské a divácké prožitky, dojmy, vzpomínky, představy a asociace spjaté s obsahem či žánrem zvoleného textu.

Poslech výrazného čtení, přednes krátké ukázky

Interpretem nemusí být notně sám učitel, nýbrž i dobrovolník z řad žáků. Právě předčítání spolužákem může být velmi motivující i pro slabší čtenáře, kteří tak získávají pocit, že je i v jejich silách dokázat takto číst a získat si přízeň učitele.

Motivace propagační

Do této kategorie je vhodné začlenit i zájmovou četbu žáků. Dobrým způsobem propagace může být představení oblíbené knihy nebo autora, sdělení vlastních zážitků a dojmů z četby dané knihy. Popřípadě je možné přečíst úryvek nebo ukázat ostatním ilustrace.

Motivace estetickovýchovnými předměty

Nejčastěji užívaným artefaktem jsou nepochybně ilustrace, potažmo jakékoli jiné obrázky týkající se tématu hodiny. Učitel se však nemusí omezovat pouze na vizuální podměty, pro žáky je atraktivní motivace pomocí nejrůznějších zvuků či hudební skladeb.

Motivace herními a soutěžními prvky

K těmto aktivitám řadíme rozličné rébusy, křížovky, hádanky, přesmyčky a mnohé další. Důležité je zdůraznit, že při těchto aktivitách se nejedná o soutěž v pravém slova smyslu a vyhrává každý, kdo uspěje, nikoli jen ten nejlepší (nejrychlejší).

7 ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ V RÁMCI LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Tzv. Informační exploze dnešní doby si žádá nutnost změny přístupu k informacím. Tato změna se odráží nejen v reálném životě, ale i ve vzdělávacím procesu. Jedním z nejdůležitějších úkolů školy se tak stává rozvoj schopnosti žáků učit se a myslet kriticky. Podstatou takového myšlení je schopnost pozorně zkoumat, porovnávat a hodnotit nové informace. Na základě poznání zvažovat jejich věrohodnost a hodnotu. Posoudit význam nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný 2000)

Na rozšíření kritického myšlení do podvědomí veřejnosti i škol mají zásluhu i Kritické listy¹⁴. Právě v jejich prvotním dílu uveřejnil roku 2002 D. Klooster pětici charakteristických znaků kritického myšlení.

- *Kritické myšlení je nezávislé myšlení*

Ve společenské skupině si každá osoba utváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za někoho jiného.

- *Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení*

S tím úzce souvisí základní úkol učitelů - učit žáky porozumět textům a uchovat si z nich potřebné informace různého druhu.

- *Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit*

Zvídavost je jednou z primárních vlastností lidské bytosti. Vidíme-li něco nového, chceme se o tom dovědět víc.

- *Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech*

Lidé smýšlející kriticky vytvářejí vlastní řešení problémů, které dokládají platnými argumenty, připouštějí však existenci i více než jednoho řešení.

- *Kritické myšlení je myšlením ve společnosti*

Naše myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány sdílením s ostatními. Během sociální komunikace (včetně čtení) dochází k výměně individuálních myšlenek a tím i pohledů na problém. Nové podněty nás nutí zamýšlet se i nad našimi

¹⁴ Kritické listy – čtvrtletník pro kritické myšlení na školách

postoji.

7.1 Cesty ke kritickému myšlení

Je-li příprava žáků na kritické myšlení nezbytná, musí být takové myšlení systematicky zaváděno do školní výuky. Nikoli však jako izolovaný předmět, nýbrž jako plnohodnotná součást denního kurikula. Z toho vyplývá, že na kritické myšlení lze nahlížet jako na cíl výuky a rovněž jako na efektivní učební metodu. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný 2000)

Kritické myšlení vychází z konstruktivistických přístupů a opírá se o teorii morálně kognitivního vývoje dítěte, přičemž hlavním smyslem aktivit rozvíjejících kritické myšlení je připravit dítě na život v otevřené společnosti. (Rutová 2003)

J. Bednářová shledává podstatu kritického myšlení v nalezení problému, který je následně analyzován za účelem pochopení souvislostí problémového jevu. Autorka dále přikládá důležitost snaze naučit žáky „*odhadovat nelogičnosti v předkládaných informacích, manipulativní prvky, rozlišovat mezi fakty a názorem. Na základě porozumění si člověk vytváří závěry, které dokáže obhájit.*“ (Bednářová 2008, s. 16)

Do školního prostředí proniká kritické myšlení i díky projektu *Reading and Writing for Critical Thinking* (dále jen RWCT), v Česku známého pod názvem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Program RWCT vzešel roku 1997 z iniciativy Mezinárodní čtenářské asociace (IRA), University of Northern Iowa a projektu Orava. Česká republika se zapojila do první vlny účastnických zemí. Pod záštitou tohoto programu jsou mj. uskutečňovány semináře a letní školy nebo například vydávány Kritické listy. Více informací k programu i námětů a zkušeností lze získat na webovém portálu www.kritickemysleni.cz.

Kritické myšlení je v projektu vnímáno jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces, čemuž odpovídá sousloví aktivní učení a samostatné myšlení. K takovému učení a myšlení dochází, je-li preferováno individuální myšlení, střetávání různých názorů a tam, kde neplatí pravidlo jedné správné odpovědi. (Steele, Meredith, Temple 1997)

„Při procesu rozvoje kritického myšlení se od žáků požaduje, aby pochopili hodnotu svých názorů a nápadů a tím rozvíjeli své sebevědomí, aby se aktivně zapojili do učebního procesu, s respektem naslouchali různým názorům a byli připraveni formulovat své úsudky či je pozměnit.“ (Grecmanová, Urbanovská, Novotný 2000, s. 9)

S tímto názorem se setkáváme i v práci J. Bednářové, která vidí přínos kritického myšlení pro žáky nejen v osvojení si dovednosti přemýšlet a přebírat zodpovědnost za vlastní vzdělávání, nýbrž i ve schopnosti hájit své vlastní názory při respektování názorů ostatních. (Bednářová 2008)

Pocítujeme, že výchova žáků ke kritickému myšlení rozhodně není jednoduchým procesem. Neexistuje osnova, podle níž by měl učitel během výuky postupovat, následně nabyté dovednosti žáků ověřit testem a tím považovat látku za probranou. Avšak učitelé mohou být nápomocny rady vyslovené v rámci projektu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Jedná se o dílčí schopnosti, které by měly být u žáků rozvíjeny.

- *Schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat*
- *Schopnost cíleně se vzdělávat po celý život*
- *Schopnost rozpoznávat problémy a řešit je*
- *Schopnost rozhodování a přijímání odpovědnosti za svou volbu*
- *Schopnost odolávat pokusům o manipulaci politickou, spotřební i osobní*
- *Schopnost kreativity a představivosti*
- *Schopnost kooperace a domluvy s druhými*
- *Schopnost respektovat odlišné názory, zkušenosti i kulturní rozdíly*

V uvedených schopnostech spatřujeme silnou podobnost s klíčovými kompetencemi, vymezenými rámcovým vzdělávacím programem. Kupříkladu klíčová kompetence k řešení problémů v sobě zahrnuje uvedenou schopnost rozpoznávat a řešit problémy, schopnost rozhodování a přijímání odpovědnosti za učiněná rozhodnutí.

7. 2 Třífázový model učení

V pedagogické praxi je běžné, že výuka probíhá v několika na sebe navazujících etapách. V projektu rozvoje kritického myšlení rozlišujeme tři základní fáze výukového procesu, a to fázi evokace, fázi uvědomění si významu a fázi reflexe. Takto vystavěná výuka respektuje přirozené pochody probíhající v mozku učícího se člověka. Stává se efektivní, protože sleduje potřeby učícího se jedince – dává mu dost intelektuálních i emocionálních stimulů, a to cestou, která vzbuzuje jeho zájem o učení. (Košťálová 2002)

Fáze evokace

Počáteční fáze určená k vyvolání a sumarizaci dosavadních vědomostí žáků týkajících se danému tématu. Evokační fáze povoluje stavidla k samostatnému a tudíž aktivnímu myšlení žáků. Rekonstrukce a vzájemné sdílení dosavadních znalostí rozšiřuje vědomostní základnu a rovněž pomáhá učiteli zmapovat povědomí žáků o daném tématu. Právě v této fázi je hlavním úkolem učitele vzbudit vnitřní zájem žáků o dané téma, o řešení nastoleného problému či o učení se jako takové, ku pomoci mu jsou pestré metody kritického myšlení, o kterých se zmíníme v následující podkapitole.

Fáze uvědomění si významu

V ústřední fázi modelu E-U-R dochází ke střetu žáků s novými informacemi a myšlenkami. Ty jsou následně porovnávány s dosavadním věděním a následně přetvořeny v nový, komplexnější názor. V této fázi má učitel nejmenší prostor k ovlivňování žákova učení, proto je třeba žáka už během evokace motivovat natolik, aby ve fázi uvědomění mohl rozvíjet své schopnosti v plné míře.

Fáze reflexe

Závěrečná fáze je určená k systematizaci nově nabytých poznatků. Důraz je kladen na schopnost vyjadřování informací vlastními slovy. Celkový význam reflexe spočívá v uvědomění si přínosu nových poznatků pro vlastní myšlení.

7.3 Metody kritického myšlení

Kritické myšlení nabízí mnoho podnětných nápadů a zajímavých metod, proto bylo těžké vybrat a zmínit zde pouze některé. Klíčem výběru se stala zaměřenost naší diplomové práce. Proto předkládáme pouze ty, které považujeme za uplatnitelné v primárním vzdělávání.

Všechny uvedené metody jsou určeny k začlenění do literární výchovy, kde mohou být nápomocny nejen při dosahování stanovených cílů, ale rovněž při tvorbě příznivého sociálního klimatu ve třídě, vzájemné spolupráci, komunikaci a interakci mezi žákem a učitelem i mezi spolužáky.

Metody kritického myšlení dávají žákům možnost chopit se čteného textu aktivně a získávat z něj potřebné informace pro svůj vlastní užitek. Usnadňují porozumění přečteného, což je jedním ze základních požadavků kladených na efektivní metody uplatňované v primární literární výchově.

Jednotlivé metody jsme pro přehlednost přiřadili k fázím vzdělávacího procesu dle modelu E – U – R, avšak toto řazení není nikterak zavazující. Většinu metod kritického myšlení lze přizpůsobit k použití jak v úvodní (evokační), tak hlavní (uvědomovací) i závěrečné (reflexivní) části hodiny.

S tímto úzce koresponduje fakt, že ač se může zdát model E-U-R lineární, je ve skutečnosti cyklický a jeho jednotlivé fáze přecházejí plynule jedna v druhou. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný 2000)

7.3.1 Metody pro fázi evokace

- ***Brainstorming***

Někdy též překládán jako „bouře mozků“, si získal mnoho zastánců i v českém školství. K jeho oblibě přispívá mnohostrannost použití – v různých oblastech i situacích. Je vhodný pro práci v párech, skupinách i celém kolektivu. Podstatou je heslovitý soupis nápadů a asociací, které se žákům vybaví při vyslovení tématu. Následně se hledají souvislosti mezi pojmy, nevhodné nápady se vytřídí a ze zbylých se formuluje řešení.

- ***Myšlenková mapa***

Slouží k vizualizaci dosavadních poznatků. Pomocí myšlenkové mapy lze navrhovat složitý projekt, opakovat učivo, tvořit systém, vzájemně spolu komunikovat, je prostředkem k vytváření asociací. Hodí se i pro prezentaci. Do středu tabule (papíru) se napíše klíčové slovo a ohraničí se. Následně žáci píší kolem vše, co k danému tématu vědí nebo si myslí, že vědí. Tato hesla se následně hodnotí, kroužkují a pojí s klíčovým slovem i mezi sebou dle vzájemné závislosti a souvislosti.

- ***Volné psaní***

Úkolem žáka je v 5 minutách jednotlivě psát na dané téma, psát vše co ho napadne, včetně rušivých myšlenek. Důraz je přikládán spontánnímu psaní bez přerušování. Naopak zcela se pomíjí stránka stylistická a gramatická.

- ***Klíčová slova***

Metoda je vhodnou motivací ke čtení s porozuměním, proto ji radíme před vlastním čtením literárního textu. Základem je vybrat z textu čtyři až pět klíčových pojmů a ty napsat na tabuli. Dvojice žáků mají několik minut na promyšlení, jak spolu mohou pojmy souviset. Snaží se odhadnout, o čem bude daný text. Poté jsou některé dvojice vyzvány ke sdělení svých myšlenek. Nakonec jsou žáci pobídnuti k přečtení textu. Během čtení by měli pečlivě sledovat, zda se jejich úsudky potvrdí.

7.3.2 Metody pro fázi uvědomění

- ***Čtení s otázkami***

Metoda je velmi vhodná pro rozvoj čtení s porozuměním. Uplatnitelná i u dětí mladšího školního věku. Spočívá v tichém čtení totožného textu dvěma žáky, kdy za každým přečteným odstavcem následuje prostor pro vzájemné otázky vázající se k přečtenému. Po vyjasnění důležitých poznatků pokračují v četbě.

- ***Řízené čtení***

Je metoda přímo určená pro práci s uměleckým textem. Rozvíjí schopnost úsudku, očekávání, představivosti, naslouchání a zejména čtení s porozuměním. Smyslem je rozdělení zajímavého textu na několik částí tak, aby každá obsahovala něco atraktivního, zlomového. Žáci vždy přečtou určenou část (u nejmladších může předčítat učitel). Po každém přečteném úseku pokládá učitel žákům otázky nejen shrnující či ověřující porozumění již přečtené části, ale hlavně otázky budící v dětech pozornost. Jakým směrem se bude příběh vyvíjet dál? Jak to dopadne, co se přihodí...

- ***Dvojitý zápisník***

Žáci rozdělí list papíru na dva sloupce. Do levého vepisují získané informace, hlavní myšlenky, citace z přečteného textu. Do pravého píše vlastní komentář, v němž zdůvodňují, proč si vybrali tuto myšlenku, jaké asociace v nich vyvolala, které otázky je při čtení napadly, vyjadřují svůj souhlas i nesouhlas s myšlenkou.

- ***I.N.S.E.R.T***

Žákům je předložen text, který mají za úkol pozorně si přečíst. V průběhu čtení do textu vpisují předem dané značky. Znak „✓“ slouží k označení známé informace, „+“ označuje novou informaci, „–“ označuje informaci, s níž žák nesouhlasí a „?“ přiřadí k myšlenkám, o kterých by se chtěl dozvědět více. Po takovéto analýze textu si vytvoří tabulku, do níž запиší informace označené symboly – , ? . Následuje diskuse, hledání odpovědí, argumentů a závěrů.

7.3.3 Metody pro fázi reflexe

- ***Pětilístek***

Metoda spočívá v rozvíjení klíčového námětu postupnou charakteristikou v grafické formě. Lze ji použít v evokační fázi jako motivaci před čtením textu o daném tématu nebo v závěrečné části jako reflexi na přečtené. Pravidla pětilístku znějí: na 1. řádek žák píše název tématu (podstatné jméno) na 2. řádek popis pojmu (dvě přídavná jména), na 3. řádek činnost (tři slovesa), na 4. řádek větu o čtyřech slovech, na 5. shrnutí – synonymum v podobě podstatného jména.

- ***Pětiminutové pojednání***

Tato metoda je jistou odnoží volného psaní. Je určena na závěr odučené hodiny a slouží žákům k utřídění názorů a myšlenek týkajících se probraného tématu a rovněž je důležitou zpětnou vazbou pro učitele. Pětiminutové pojednání zahrnuje dva úkoly. V prvním mají žáci napsat jeden nejdůležitější bod, kterému se v hodině naučili. Druhý úkol spočívá ve formulaci otázky týkající se tématu hodiny, která zůstala nezodpovězena. Učitel si tato malá pojednání vybere a použije je pro plánování další hodiny. Metoda funguje jako celková motivace k učení přesahující rámec výukové hodiny. Žáci obvykle chtějí získat odpověď na svoji otázku dříve než následující hodinu, tento motiv je vede k samostudiu.

- ***Pera doprostřed***

Tato metoda je velmi vhodná pro mladší žáky, kteří nemají zcela zautomatizovaná pravidla diskuse. Podstatou je utvoření diskusních skupin, počet členů se může lišit dle věku a zralosti žáků. Na prvním stupni se nedoporučují skupiny přesahující 5 členů. Každý z členů vstupuje do diskuse s perem, vysloví-li svůj názor, odloží své pero do středu stolu na důkaz, že již do diskuse přispěl. S tím zároveň souvisí pravidlo, že ten, jehož pero je již uprostřed stolu, nemůže znovu mluvit, dokud pera všech neleží uprostřed stolu. Všichni členové skupiny tak mají rovnou šanci vyjádřit se. Následně může učitel vybrat některé pero a zeptat se, čím jeho majitel do diskuse přispěl. Metodou lze ucelit představy o přečteném textu, hlavních myšlenkách, postavách, ději.

8 ZÁVĚR Z TEORETICKÉ ČÁSTI

Porozumění čtenému textu nelze chápat jako izolovaný jev, a proto je důležité pohlížet na něj v hlubším kontextu.

- V souvislosti s psychickým vývojem žáka, kterým se na vědecké úrovni zabývá oblast psychologie čtení a čtenáře.
- S přihlédnutím k individualitě každého žáka, potažmo čtenáře, projevující se v jeho zájmech, zvycích a potřebách.
- Ve spojitosti s teoretickými základy čtení jakožto východiskem k prvotnímu osvojení čtenářských dovedností a schopností.
- V závislosti na výukových metodách a strategiích aplikovaných ve výchovně-vzdělávacím procesu.
- Je třeba zohlednit i změny celkového přístupu k výuce čtení a literární výchovy pramenící ze zavedení rámcového vzdělávacího programu.
- V úzkém vztahu k motivaci, mající původ jak v motivech vnitřních, tak zejména v motivech vnějších, které lze žákovi poskytnout prostřednictvím vhodné výukové metody, jež je v souladu s jeho aktivním myšlením a samostatným učením.
- Čtení s porozuměním je jedním z hlavních cílů i prostředků literární výchovy, nezbytných k dalšímu rozvoji člověka a jeho celoživotnímu studiu.
- Dovednost číst s porozuměním je závislá na zautomatizování čtecí techniky, intelektové, verbální i sociálně-kulturní úrovni žáka, na jeho čtenářských i životních zkušenostech, na šíři jeho slovní zásoby a v neposlední řadě na přiměřenosti čteného textu.
- Výchova ke čtení s porozuměním je dlouhodobý proces, který je třeba stimulovat novými poznatky a přístupy, např. pomocí metod kritického myšlení.

9 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

9.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem pedagogického výzkumu této práce bylo poukázat na úzký vztah mezi motivací a porozuměním čtenému textu. Kdy motivaci chápeme jako souhrn činitelů podněcujících žáka k aktivitě. V rámci výzkumu bylo užito motivace vnější pocházející od učitele. Porozumění čtenému textu vnímáme jako naučenou čtenářskou dovednost, kterou lze pomocí vhodných způsobů motivace rozvíjet. K dosažení hlavního cíle bylo třeba vymezit i cíle dílčí. Splnění dílčích cílů představovalo nezbytný proces vedoucí k dosažení hlavního cíle.

1. Na základě výzkumného šetření prokázat význam motivace ve výuce literární výchovy v primárním vzdělávání.
2. Přiblížit možnosti motivace prostřednictvím aktivizujících metod vycházejících ze zásad kurikulární reformy pro oblast základního vzdělávání.
3. Aktivně zapojit žáky do výuky pomocí metod kritického myšlení.
4. Doložit, že i žáci mladšího školního věku jsou schopni myslet kriticky, a tím přispět k zavádění metod takového myšlení i do výuky na 1. stupni.
5. Reflexí na provedené výzkumné šetření zhodnotit přínos aktivizujících metod do výuky.

9.2 Formulace výzkumných problémů a stanovení hypotéz

Všechny výzkumné problémy vzešly ze snahy prokázat existující vztah motivace a porozumění čtenému textu. Ačkoli samotné šetření nabízí širokou škálu podnětů vhodných k bližšímu prozkoumání, omezíme se v naší praktické části pouze na tyto čtyři výzkumné problémy.

Problém č. 1:

Projeví se vliv motivace ve schopnosti žáků dosáhnout lepších výsledků při práci s textem?

Hypotéza H_0 :

Vliv motivace na schopnost dosažení lepších výsledků v práci s textem se neprojeví.

Hypotéza H_A :

Vliv motivace na schopnost dosažení lepších výsledků v práci s textem se projeví.

Problém č. 2:

Liší se výsledky bodového zisku dle zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost nebo na kritické myšlení?

Hypotéza H_0 :

Výsledky bodového zisku se dle zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost nebo na kritické myšlení statisticky neliší.

Hypotéza H_A :

Výsledky bodového zisku se dle zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost nebo na kritické myšlení statisticky liší.

Problém č. 3:

Existují výrazné rozdíly ve výsledcích dosažených jednotlivými třídami?

Hypotéza H_0 :

Mezi výsledky dosaženými jednotlivými třídami nejsou statisticky výrazné rozdíly.

Hypotéza H_A :

Mezi výsledky dosaženými jednotlivými třídami jsou statisticky výrazné rozdíly.

Problém č. 4:

Vykazují dívky v práci s textem vyšší úspěšnost než chlapci?

Hypotéza H_0 :

Dívky nevykazují v práci s textem vyšší úspěšnost než chlapci.

Hypotéza H_A :

Dívky vykazují v práci s textem vyšší úspěšnost než chlapci.

Problém č. 5:

Ovlivňuje schopnost porozumět čtenému textu literární forma zvoleného textu?

Hypotéza H_0 :

Literární forma zvoleného textu neovlivňuje schopnost porozumět čtenému textu.

Hypotéza H_A :

Literární forma zvoleného textu ovlivňuje schopnost porozumět čtenému textu.

9.3 Výzkumné metody

Hlavní výzkumnou metodou našeho šetření byla explorační metoda dotazování. Jelikož si plně uvědomujeme i negativa písemného dotazování, zvláště pak jistou omezenost získaných výpovědí, zvolili jsme k obohacení výzkumu i doplňkové metody - pedagogické pozorování a rozhovor.

9.3.1 Dotazník

„Dotazník je metodický nástroj výzkumu, resp. průzkumu, vývoje nebo evaluace na hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací o osobních znalostech, postojích k aktuální nebo potencionální skutečnosti a hodnotových preferencí metodou písemného dotazování.“ (Švec 2005, s. 20)

- *Druhy dotazníků*

Strukturovaný - dotazník s uzavřenými otázkami

Nestrukturovaný – dotazník s otevřenými otázkami

Kombinovaný – prolínání obou typů otázek

Sociometrický – tzv. technika kritických událostí

- *Typy otázek*

Uzavřené - nabídnuty všechny varianty odpovědí, z nichž je třeba vybrat

Polouzavřené - nabídnuty varianty odpovědí, z nichž si respondent může vybrat
nebo zvolit tvorbu vlastní odpovědi (př. položka jiné)

Otevřené - bez nabídky odpovědí, ponechána volnost pro samostatné vyjádření

Škálové – respondent zvolí možnost v rozmezí nabídnuté škály

(Pelikán 1998)

- *Způsoby zadávání*

Osobně – při menším počtu respondentů

Poštou – oslovení většího počtu respondentů, hrozba v podobě malé návratnosti

Hlavním nástrojem pedagogického průzkumu byl strukturovaný dotazník s uzavřenými otázkami a to z důvodu nízkého věku respondentů. Bylo by neúčelné zatěžovat žáky 3. tříd základní školy škálovými otázkami popřípadě otázkami otevřenými. Dostanou-li přímou otázku a následně čtyři stručné odpovědi, z nichž je právě jedna správná, poskytne dotazník i tak potřebná data a zároveň ponechá žáky otevřené dalším podobným aktivitám.

Důležité je zmínit, že se nejednalo o standardní dotazník, nýbrž o dotazník, který byl součástí pracovního listu. Rovněž jeho zadávání probíhalo atypicky. Diplomantka byla přímou součástí výzkumného procesu, jelikož vedla hodiny, během nichž výzkumné šetření probíhalo.

9.3.2 Rozhovor (Interview)

„Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta ... Výhodou této metody je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. ... Dle toho jak dalece je interview výzkumníkem řízeno je možno rozlišit interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované.“ (Chrásky 2007, s. 182)

Během našeho výzkumného šetření byl veden rozhovor opakovaně. Nejprve s třídními učitelkami zkoumaných třetích tříd před vlastní realizací šetření. Jeho smyslem bylo získání cenných informací o zkoumaném vzorku, způsobu výuky literární výchovy a čtenářské úrovni žáků.

Po realizaci šetření byl uskutečněn rozhovor znovu. Tentokrát za účelem získání zpětné vazby. Obdobný rozhovor byl veden i se samotnými žáky začleněnými do výzkumného šetření. Právě kladné reakce dětí jsou ukazatelem důležitosti motivace a aktivního přístupu k výuce v primárním vzdělávání.

9.3.3 Pozorování

„Pozorování je metoda založená na sledování smyslově vnímatelných jevů, jedná se zejména o chování osob, o určité činnosti jedinců, příp. okolnosti těchto činností, o prostředí, ve kterém se odehrávají činnosti osob, o průběhu děje aj. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (introspekce), nebo jiné osoby, nebo jevy, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují.“

(Miková; in Slovník pedagogické metodologie 2005, s. 74)

- *Druhy pozorování*

Přímé pozorování – bezprostřední sledování zkoumaných jevů

Nepřímé pozorování – využití již zpracovaného pozorování jinými osobami

Zjevné pozorování – sledovaný ví, že je pozorován

Skryté pozorování – pozorovatel uskutečňuje pozorování osob bez jejich vědomí

Zúčastněné pozorování – začlenění pozorovatele do zkoumaného prostředí

Nezúčastněné pozorování – pozorování bez přímého kontaktu se skupinou

Krátkodobé pozorování – jednorázové pozorování

Dlouhodobé pozorování – pozorování probíhá po dobu delšího časového úseku,
v různých situacích i při různých činnostech

(Maňák 2005)

Během výzkumného šetření byla využita i metoda přímého krátkodobého pozorování. Jelikož sama diplomantka byla součástí procesu šetření, jednalo se rovněž o pozorování zúčastněné.

Ke spolupráci na pozorování byly vyzvány i třídní učitelky, které vše sledovaly zpozzdálí a své dojmy zapisovaly na papír. Po skončení šetření následoval rozhovor. V jeho průběhu byly tyto poznámky porovnávány a vyhodnocovány.

9.4 Výzkumný vzorek

9.4.1 Statistický výběr výzkumného vzorku

Na základě prostudování dílčích kapitol publikace Metody pedagogického výzkumu (Chráška 2007) uvádíme nejdůležitější informace týkající se výběru a rozsahu výzkumného vzorku pro plnohodnotný pedagogický výzkum. Primárními pojmy jsou: *základní soubor* a *výběrový soubor*. Zatímco základní soubor obsahuje všechny prvky (jedince) zkoumané skupiny, výběrový soubor zahrnuje pouze část prvků vybranou ze základního souboru. Jak velká část je pro daný pedagogický výzkum potřebná lze vypočítat např. pomocí vzorce č. 1, který uvádíme na následující straně.

- **Druh výběru**

Vhodně zvolený výběrový soubor reprezentuje vlastnosti celku. M. Chráška uvádí několik způsobů výběru prvků např. *prostý náhodný*, *skupinový*, *stratifikovaný*, *vícenásobný*, *záměrný a další*.

- **Rozsah výběru**

Výsledkem adekvátního výběru je výzkumný soubor, jehož prvky jsou nositeli stejných vlastností jako základní soubor. Veličiny (míry) vycházející z těchto vlastností nazýváme *parametry*. Veličiny (míry) vycházející z výběru nazýváme *výběrové charakteristiky*. Parametr má stálou hodnotu, ta ale není obvykle přesně známá. Často se tak přistupuje k odhadu parametru na základě výběrové charakteristiky. Obecně platí, že čím větší rozsah výběr má, tím více se blíží k realitě základního souboru, což má za důsledek skutečnou výpovědní hodnotu a platnost provedeného výzkumu.

- ***Kvalita pedagogického výzkumu***

Kvalita pedagogického výzkumu se vyznačuje zejména dvěma faktory.

Validitou – platností, která je dána tím, zda měření měří skutečně to, co podle předpokladu měřit má, a *reliabilitou* – spolehlivostí. Výzkum je reliabilní tehdy, dosahuje-li se při opakování za stejných podmínek (téměř) shodných výsledků.

- ***Odhad rozsahu výběru v případě metrických dat***

Metrická data jsou data získaná měřením např. pomocí didaktického testu. *Měření* lze elementárně definovat jako přiřazování čísel předmětům nebo jevům podle určitých pravidel. (Kerlinger 1972; in Chráská 2007).

Odhad přiměřeného rozsahu výběru lze v případě metrických dat vypočítat pomocí následujícího vzorce.

$$n = \frac{t_{\alpha}^2 \cdot s^2}{\Delta^2}$$

(Vzorec č. 1: Rozsah výběru)

n = rozsah výběru

t_{α} = koeficient spolehlivosti pro zvolenou spolehlivost α

při běžně požadované spolehlivosti 95 % dosazujeme hodnotu 1,96

při požadované spolehlivosti 99 % hodnotu 2,58.

s = směrodatná odchylka neboli míra statistického rozptylu

vypočtená z hodnot naměřených v předvýzkumu

Δ = tzv. požadovaná přesnost, přípustná absolutní chyba

- ***Odhad rozsahu výběru v případě nominálních nebo ordinálních dat***

Nominální data jsou data získaná klasifikací, např. pomocí dotazníku. Ačkoli jsou vyjádřena číselně, čísla zde mají pouze zástupnou funkci nikoli funkci kvantitativní.

Klasifikace je přiřazení číselného symbolu prvkům. Př. Chlapcům je přiřazeno číslo 1, dívkám číslo 2. Nelze proto počítat s čísly jako vlastními hodnotami, nýbrž pouze s četnostmi číselných symbolů.

Ordinální data jsou data získaná rovněž klasifikací. Ta je v tomto případě ovlivněna pořadím daného prvku (u dat nominálních četností). Data informují pouze o pořadí jednotlivých prvků, nikoli o velikosti rozdílu mezi nimi.

Odhad přiměřeného rozsahu výběru lze v případě nominálních nebo ordinálních dat vypočítat pomocí následujícího vzorce.

$$n = \frac{t_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{d^2}$$

(Vzorec č. 2: Rozsah výběru)

n = rozsah výběru

t_{α} = koeficient spolehlivosti pro zvolenou spolehlivost α

při běžně požadované spolehlivosti 95 % dosazujeme hodnotu 1,96

při požadované spolehlivosti 99 % hodnotu 2,58.

p = odhad relativní četnosti zkoumaného znaku v základním souboru

variabilitu odhadujeme pomocí hodnoty $p \cdot (1 - p)$

je-li odhadnutí obtížné, volíme hodnotu $p = 0,5$

d = požadovaná relativní přesnost (obvykle 3-4%, tj. 0,03 až 0,04).

- ***Odhad rozsahu výběru pro naši práci***

V naší práci vyhodnocujeme metrická data, jelikož byla získána měřením prostřednictvím pracovních listů (dotazníků s funkcí didaktických testů.) Z předvýzkumu byla určena směrodatná odchylka 2,2. Budeme-li požadovat 95% spolehlivost výsledků a spokojíme-li se s přesností 0,5 bodu, dostáváme ze vzorce č. 1 následující výpočet.

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 2,2^2}{0,5^2} = 74$$

(Výpočet č. 1: Rozsah výběru, 95% spolehlivost)

V této fázi víme, že minimální rozsah výběru pro naše účely činí 74 prvků. Prvky výběru jsou jednotliví žáci začlenění do pedagogického výzkumu.

Pro ilustraci ještě dodáváme výpočet při požadované spolehlivosti 99 %, pro niž dosazujeme hodnotu 2,58. Požadovaná přesnost zůstává stále 0,5 bodu.

$$n = \frac{2,58^2 \cdot 2,2^2}{0,5^2} = 129$$

(Výpočet č. 2: Rozsah výběru, 99% spolehlivost)

9.4.2 Selekce zkoumaného vzorku

Už při prvotním plánování práce byl proveden záměrný výběr zkoumaného vzorku. Ten zahrnoval tři hlavní složky, které se následně větvily na další specifika. Základem bylo utvořit si představu o tom, koho hledat, poté kde ho nalézt a následně jej získat pro náš průzkum.

- ***Obecný profil vzorku***

Chceme-li zjišťovat porozumění čtenému textu, je třeba, aby zkoumaný vzorek dosahoval věku, kdy je této operace sám schopen. Čtení by mělo být natolik zautomatizované, aby umožnilo čtenáři vnímat text jako výpověď nikoli jen jako shluk grafických symbolů. S přihlédnutím k subjektivním důvodům a studijnímu zaměření bylo rozhodnuto provést výzkum ve třetím ročníku základní školy.

- ***Lokalizace výběru***

Vzhledem k velké koncentraci vysokoškolských studentů v Liberci jsme očekávali obtíže v možnosti realizace výzkumu na zdejších školách. Zcela chápeme nechuť ředitelů škol dovolit několikáté testování svého učitelského sboru a žactva. Proto jsme se rozhodli svůj výzkum uskutečnit v nedalekém městě Jablonci nad Nisou.

K zajištění rovnocenných podmínek bylo třeba vyhledat co nejshodnější skupiny žáků. Po zavedení školních vzdělávacích programů se poněkud zvýraznily rozdíly mezi jednotlivými školami. Už se neliší jen používanými učebnicemi, ale i přístupem k učivu a žákům.

Tyto důvody nás vedly k rozhodnutí zvolit pro naše výzkumné šetření pouze jedinou školu s více než dvěma paralelními třídami téhož ročníku, aby získaný výzkumný vzorek dosahoval minimálně takového rozsahu, jaký byl získán výpočtem č. 1.

Škol s více paralelními třídami je v Jablonci nad Nisou přibližně osm, přesto ne všechny splňovaly požadavek co nejshodnějších skupin, jelikož některé třídy s přívlastkem „C“ navštěvují žáci se vzdělávacími či výchovnými problémy, což by bezpochyby zkreslilo výsledek celého šetření.

Ačkoli i taková výzkumná sonda by mohla být velmi zajímavá, není předmětem naší práce měřit rozdíly v porozumění textu mezi skupinami bez a se speciálními vzdělávacími potřebami, nýbrž mezi skupinami poměrově homogenními.

- ***Finální výběr***

Nakonec bylo rozhodnuto o výběru Základní školy v Liberecké ulici, která platí za jednu z nejkvalitnějších a nejlépe hodnocených škol ve městě. Fungují zde tři třetí třídy, do nichž jsou žáci rozděleni, až na několik málo výjimek, abecedně.

Celý ročník se opírá o jednotný školní plán s názvem Devět kroků do života. Tento školní plán plně odpovídá požadavkům na výuku vymezenou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Všechny třídy třetího ročníku rovněž pracují s týmiž výukovými materiály. Také třídní učitelky vzájemně spolupracují na tvorbě týdenních plánů. To vše dává naději, že si budou vybrané skupiny skutečně velmi podobné.

Přínosem pro náš průzkum byly i osobní zkušenosti získané během šestitýdenní souvislé praxe, kterou jsme zde vykonávali. Tato praxe nám umožnila bližší seznámení s kolektivem i zázemím školy a nakonec i se samotnými žáky – výzkumným vzorkem.

Celkový počet potencionálních respondentů byl 71, z toho 47 děvčat a 24 chlapců ve věku osmi a devíti let. Skutečný počet respondentů byl mírně nižší v důsledku přirozené absence žáků.¹⁵

¹⁵ Celkový počet potencionálních respondentů je nižší, než jaký by měl být dle výpočtu č. 1. Jsme si vědomi, že na plnohodnotný výzkum je počet respondentů příliš malý, avšak pro účely této práce je i počet 71 respondentů dostačující.

9.4.3 Specifikace výzkumného vzorku

Základní údaje o škole

Název:

Základní škola Jablonec nad Nisou, příspěvková organizace

Adresa:

Liberecká 3999/26,
466 01 Jablonec nad Nisou

Kontakt: skola@zsliberecka.cz

Webové stránky: www.zsliberecka.cz

Ředitelka školy: Mgr. Věra Stehlíková

Počet ročníků: 9

Počet tříd: 26

Kapacita: 800 žáků

Vzdělávací programy školy:

- ŠVP Devět kroků do života
- Základní škola, 16847/96-22-21
- Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, 16333/96-22

Základní údaje o třídách

Třída	Třídní učitelka	Počet dívek	Počet chlapců	Celkem žáků
3. A	Mgr. Monika Friedrichová	17	6	23
3. B	Mgr. Sylva Spívalová	16	9	25
3. C	Mgr. Karolína Kopalová	14	9	23
Celkový počet respondentů		47	24	71

(Tab. č. 1: Údaje o třídách)

10 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

10.1 Průběh realizace

Abychom mohli výzkumným šetřením prokázat vztah mezi motivací a porozuměním čtenému textu, bylo třeba rozdělit samotnou realizaci výzkumu na dvě hlavní části, na část s motivací a část bez motivace, během obou fází sbírat nezbytná data a ta následně porovnat.

Obě části byly uskutečněny v těsném časovém sledu na témže výzkumném vzorku, což zajistilo rovnocenné pracovní podmínky, pochopitelně s přihlédnutím k aktuálním situacím, které nebylo v našich silách jakkoli ovlivnit. Myšlena je zejména nemocnost v řadách žáků a z toho vyplývající mírný rozdíl v počtu i složení respondentů.

V obou fázích průzkumu pracovali žáci s předloženými pracovními listy. Listy byly celkem tři, přičemž každý z nich obsahoval dvojici nesusoudržných textů. Žáci tak přišli do styku se souvislými texty, básněmi, receptem a scénářem. Každý pracovní list byl označen názvem Čtekulín¹⁶ a pořadovým číslem. Následovala identifikační hlavička pro určení třídy a pohlaví respondenta.

Poté byl uveden krátký text a k němu čtyři, popř. pět uzavřených otázek. Některé otázky byly cíleny na mapování čtenářských schopností žáků a jejich čtenářské gramotnosti, zbylé se zaměřovaly na schopnost žáků myslet kriticky. Toto dělení bylo podstatné pro vyhodnocování průzkumu, kdy jsme hledali odpověď na otázku, zda je pro žáky jedna z těchto dovedností složitější nežli dovednost druhá.

¹⁶ Tento specifický název si diplomantka vymyslela během souvislé pedagogické praxe vykonávané v jedné ze tříd zařazených do výzkumu. Čtekulín byla původně plyšová hračka, která sloužila jako maskot a zároveň motivační prvek při hodinách čtení. Posléze přešlo toto označení i na pracovní listy a Čtekulín se stali vítaným zpestřením společných hodin.

10.1.1 Část bez motivace

Jako první proběhla pedagogicky chudší a na přípravu i průběh méně náročná část výzkumného šetření – část bez motivace. Po úvodním slovu byli žáci seznámeni s obsahem, cílem i pravidly hodiny. Následně jim byl předložen první pracovní list, který obsahoval souvislý text a báseň. Ke každému textu náleželo pět uzavřených otázek. Po připomenutí pokynů k práci s pracovními listy začali žáci samostatně pracovat. Jakmile žáci odevzdali první vyplněný pracovní list, obdrželi list druhý. Na něm byl uveden text ve formě scénáře. Pro část pedagogického průzkumu bez motivace byly z uvedených důvodů vybrány právě tyto texty.

- **Text č. 1**

Biblické příběhy v literární úpravě od I. Olbrachta jsou pro děti velmi poutavé, což dokládá skutečnost, že si je často volí sami žáci i v rámci zájmové četby. Pro náš průzkum jsme zvolili příběh *Stvoření světa*, který byl uveřejněn v publikaci *Čteme dětem a s dětmi*. (Hanzová 1992)

- **Text č. 2**

Druhým textem byla báseň od F. Nechvátala s názvem *Mráz*. Báseň byla primárně uveřejněna ve sbírce *V mámině náručí*, kterou F. Nechvátal vydal již roku 1975. Pro naše účely jsme báseň převzali taktéž z knihy *Čteme dětem a s dětmi* (Hanzová 1992). V básni se nevyskytují žádné náročné pasáže, naopak je příjemně melodická, čímž na mladého čtenáře působí harmonickým a uklidňujícím dojmem.

- **Text č. 3**

Poslední text určený pro samostatnou práci žáků bez motivace měl podobu scénáře. Název inscenace zněl *Jak liška napálila medvídky* a jejím autorem je J. Žáček. Zdrojovým dokumentem byl dětský časopis *Mateřídouška*. V současném kurikulu je kladen důraz na dramatizaci výuky, tudíž jsme považovali za vhodné ověřit schopnosti žáků vypořádat se písemnou formou příběhu určeného k dramatické realizaci.

10.1.2 Část s motivací

Druhou částí našeho průzkumu byla část s motivací. Ta probíhala dle třífázového výukového modelu E–U–R vycházejícího z principů kritického myšlení. Iniciály E-U-R zastupují dílčí fáze modelu, které nazýváme fází evokace, fází uvědomění si významu a fází reflexe. Taktéž jednotlivé metody použité k motivaci byly záměrně vybrány z metod kritického myšlení s návazností k následujícím činnostem.

V části s motivací byly rovněž zastoupeny tři druhy textů – souvislý text, báseň a recept. Oproti první fázi předcházela samostatné práci s pracovními listy motivace, která značně ovlivnila i následné činnosti a zejména celkovou atmosféru ve třídě.

- **Text č. 4**

Prvním textem v části s motivací byl *Předvěký člověk* od V. Kocourka. Článek je obsažen v čítance pro čtvrtý ročník nesoucí název *Já čtenář a můj svět*. (Toman, Vondruš, 1996) Tento text lze považovat za nejnáročnější ze všech textů vybraných pro náš výzkum. Příčinou jeho náročnosti je četný výskyt faktografických údajů vyžadujících čtenářovu soustředěnost.

- **Text č. 5**

V části s motivací byla žákům předložena báseň od Jamese Reevea – *Kdyby prase mělo křídla*. I tuto báseň jsme převzali z čítanky *Já čtenář a můj svět*, avšak prvotně byla česky vydána roku 1987 ve sbírce básní *Ostrov, kde rostou housle*. Značně uvolněná báseň přímo vybízí k aktivnímu myšlení, a proto byla vybrána a začleněna právě do fáze s motivací.

- **Text č. 6**

Na důkaz provázanosti schopnosti čtení s porozuměním a funkční gramotnosti byl do výzkumu začleněn i kuchařský recept. Recept jsme nejprve mírně uzpůsobili věku respondentů.

Téma: PŘEDVĚKÝ ČLOVĚK

- ***Fáze evokace***

Na tabuli byla napsána zrcadlově převrácená písmena, úkolem dětí bylo říci, co jim „to“ připomíná, důležité je označení „to“, které zde funguje jako startér aktivního myšlení. „To“ může být najednou cokoli ... Děti brzy odhalily, že se jedná o nějaká písmena, ale stále se snažily uhádnout, co konkrétně znamenají. Padaly návrhy, že tajnou zprávu, něčí jméno, že to není nic, a někomu to dokonce připomnělo pravěké písmo.

Rozšifrovaný nápis zněl: „PRAČLOVĚK“, což bylo téma prvního textu určeného k práci v části s motivací. Slovo pračlověk jsme následně použili jako východisko pro brainstorming, metodu, v níž děti vrší své nápady a myšlenky, které v nich dané slovo evokuje. Po zaplnění tabule nastala fáze hodnocení, jednotlivé pojmy jsme uváděli do souvislostí a argumentovali, proč tomu tak je, některé otázky zůstaly nezodpovězeny. To se stalo silným motivem pro následnou samostatnou práci s textem, který v sobě možné odpovědi skrýval.

- ***Fáze uvědomění***

V této fázi nemá učitel příliš prostoru pro zásah. Fáze uvědomovací je interakcí mezi žákem a novými podněty, ke kterým se dostává prostřednictvím čteného textu. Svě nově nabyté znalosti může žák okamžitě aplikovat v praxi, neví-li správnou odpověď, vrací se v textu a sám, ze své vlastní vůle, vyvíjí úsilí k dosažení cíle.

- ***Fáze reflexe***

Během závěrečné fáze by mělo dojít ke shrnutí nových poznatků, nikoli však učitelem, nýbrž samotnými žáky, jejich vlastními slovy. Žáci si vzájemně vyměňují své názory, tím je stimulována schopnost formulace myšlenek, argumentace i naslouchání. Tyto schopnosti jsou nezbytné pro rozvoj kompetence sociální i komunikační. Z tohoto důvodu jsme na závěr zvolili diskusi, která nejprve probíhala párově, mezi spolusedícími žáky, a následně v rámci celé třídy.

Téma: KDYBY PRASE MĚLO KŘÍDLA

- ***Fáze evokace***

Na tabuli byly připevněny následující obrázky: *autobus, vlak, metro, tramvaj, letadlo, prase, pták a helikoptéra*. Úkolem dětí bylo zapamatovat si co nejvíce obrázků, po 30 vteřinách se tabule zavřela a s ní i obrázky. Následně si děti měly dané obrázky vybavit a hlásit učiteli, který je zapisoval na tabuli. Když byla napsána všechna slova, bylo na dětech vymyslet klíč, podle kterého je lze roztřídit.

Důležité je zdůraznit, že nalezením jednoho řešení bádání nekončí. Neexistuje zde jediná správná odpověď. Prvotním návrhem byla separace dopravních prostředků od zbytku obrázků, následně možnost rozdělení na stroje a zvířata, myšlení nejvyššího řádu se projevilo s návrhem rozčlenění na to, co létá a to, co se pohybuje po zemi. Učitel se snažil podněcovat fantazii žáků a tak kladl otázky, jež nutily děti přehodnocovat své názory.

- ***Fáze uvědomění***

V této fázi byl opět čas vyčleněn samostatné práci žáků. Každý si dle svých schopností a dovedností přečetl báseň. Jelikož se k ní opět vázaly otázky, musel při svém čtení dbát na porozumění čtenému textu. Přínosem tichého čtení je pro žáky možnost vrátit se v textu a číst jej tolikrát, dokud jim není zcela zřejmý jeho význam. Jsou zodpovědní pouze sami sobě, zda čtou text jen povrchně jako úsměvnou rýmovačku, nebo se nad ním zamýšlejí hlouběji.

- ***Fáze reflexe***

Jelikož hlavní myšlenkou básně jsou tajná přání, zvolili jsme pro závěrečnou reflexi metodu volného psaní právě na toto téma. Žáci mohli během pěti minut psát cokoli je napadlo k danému tématu včetně rušivých myšlenek. (*Nevím co psát.*) Smyslem metody volného psaní je spontánní psaní bez přerušení. Naopak zcela se pomíjí stránka stylistická a gramatická. Žáky je nejprve třeba seznámit s pravidly volného psaní a přesvědčit je, že za svůj výkon nebudou známkováni.

Téma: RYCHLÁ BÁBOVKA

- ***Fáze evokace***

Jelikož byl zvoleným tématem konkrétní produkt, který žáci znají, mohli jsme využít i poměrně náročnější metodu kritického myšlení a to metodu kostky. Nezbytnou pomůckou je kostka. Dostatečně veliká, aby bylo možné popsat její stěny pojmy: *popiš, porovnej, asociuj, aplikuj, analyzuj, vyhodnoť*. Nejprve jsme žákům sdělili indicie, které je dovedly k odhalení tématu: bábovce.

Poté byli žáci ve stručnosti seznámeni s pojmy uvedenými na stěnách kostky. Vzhledem k věku žáků jsme volili dokreslující otázky. Kupř. Po hodu se objevil pojem *asociuj*. Návodná otázka zněla: „*Co se ti vybaví, když slyšíš slovo bábovka?*“ Každý žák se zamyslel a mohl si svůj nápad poznamenat na papír nebo se o něj podělit s ostatními. Po několika minutách byla aktivita převedena k samostatné práci s textem. Stačilo se žáků zeptat, zda vědí, jak se taková bábovka vlastně peče.

- ***Fáze uvědomění***

Ani při práci s tímto textem jsme nezasahovali do samostatné činnosti žáků. Ti pečlivě četli zjednodušenou verzi receptu na bábovku, aby byli následně schopni zodpovědět uvedené otázky.

- ***Fáze reflexe***

Pro závěrečnou fázi jsme vybrali metodu kritického myšlení nazvanou pětílístek. Metoda spočívá v rozvíjení klíčového námětu postupnou charakteristikou v grafické formě. Abychom získali pětílístek, musíme dodržet následující postup.

1. řádek: název (podstatné jméno)
2. řádek: popis (dvě přídavná jména)
3. řádek: činnost (tři slovesa)
4. řádek: vlastní pocit, názor (věta o čtyřech slovech)
5. řádek: shrnutí (synonymum v podobě jiného podstatného jména)

11 VYHODNOCENÍ NAMĚŘENÝCH DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

11.1 Postup hodnocení

Pedagogický výzkum probíhal ve dvou fázích. První byla založena na samostatné práci žáků s textem, druhá byla realizována s motivací. Pro obě fáze byly vytvořeny pracovní listy obsahující různé druhy textu. Ke každému textu náležely čtyři, popř. pět uzavřených otázek. Některé otázky byly cíleny na odhalení čtenářských schopností žáků a jejich čtenářské gramotnosti, zbylé na schopnost žáků myslet kriticky. Tato kritéria byla zohledněna v rámci vyhodnocování.

11.1.1 Hodnotící kritéria

Bez motivace		
Text	Otázky ke čtenářské gramotnosti	Otázky ke kritickému myšlení
Text č. 1 (Stvoření světa)	3, 4, 5	1,2
Text č. 2 (Mráz)	2,3	1,4
Text č. 3 (Liška)	3,4	1,5
Celkem otázek	7	6

S motivací		
Text	Otázky ke čtenářské gramotnosti	Otázky ke kritickému myšlení
Text č. 4 (Člověk)	2, 3, 4	1,5
Text č. 5 (Prase)	3,4	1,2,5
Text č. 6 (Bábovka)	3,4	1,2,5
Celkem otázek	7	8

(Tab. č. 2: Hodnotící kritéria)

Všechny použité texty a otázky jsou zařazeny v přílohové části této práce.

11.1.2 Bodové hodnocení

Ke každé otázce náležely čtyři odpovědi, z nichž právě jedna byla správná. Za každou správnou odpověď byl udělen 1 bod. V případě chybné odpovědi se žádný bod nepřičetl ani neodečetl. Chyba byla specifikována (chybná odpověď na otázku ověřující čtenářskou gramotnost nebo kritické myšlení) a zaevidována.

V každé kategorii tak mohlo být získáno maximálně tolik bodů, kolik obsahovala otázek. (Tab. č. 3)

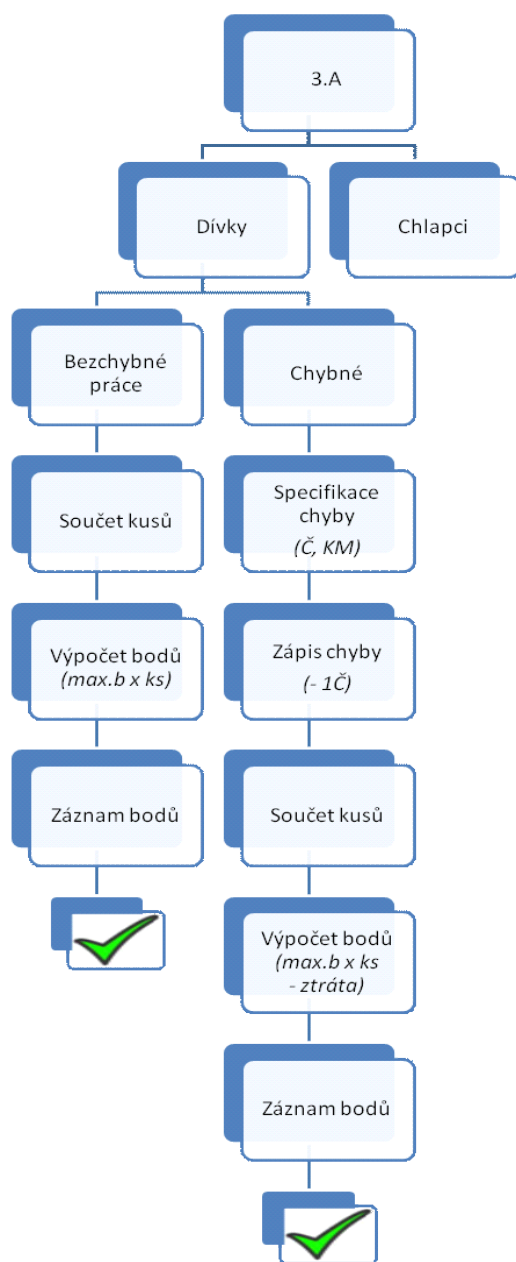
Kategorie	Bez motivace	S motivací	Celkem
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost	7 b	7 b	14 b
Otázky zaměřené na kritické myšlení	6 b	8 b	14 b
Celkem	13 b	15 b	28 b

(Tab. č. 3: Bodová maxima)

11.2 Záznam bodového hodnocení

Během pedagogického výzkumu bylo získáno množství metrických dat. Ta byla hned v průběhu hodnocení tříděna dle modelu uvedeného v diagramu č. 2. Třídění bylo nezbytným krokem k následné několikanásobné klasifikaci. Ta probíhala dle: příslušnosti respondentů k určité třídě a skupině pohlaví, dále dle fáze realizace, zaměřenosti otázek, a rovněž dle druhu textu.

Model vyhodnocování pracovních listů



(Diagram č. 2: Model vyhodnocování pracovních listů)

Č	chybná odpověď na otázku ověřující čtenářskou gramotnost žáků
KM	chybná odpověď na otázku ověřující kritické myšlení žáků
Max b. x ks	nejvyšší možný počet získaných bodů vynásoben počtem kusů bezchybných pracovních listů
Max b. x ks - ztráta	Nejvyšší možný počet získaných bodů vynásoben počtem chybných pracovních listů snížen o počet ztracených bodů za chybné odpovědi

11.3 Sumarizace dat

11.3.1 Primární úroveň sumarizace dat

Primární úroveň sumarizace dat obsahuje prostý záznam dat získaných během pedagogického výzkumu. Tabulky (Tab. č. 4 – Tab. č. 21) uvedené v této kapitole jsou pouhým soupisem naměřených hodnot. Neobsahují žádné procentuální vyjádření. Zařazeny byly kvůli zpřehlednění vstupních dat získaných během měření v rámci provedeného výzkumu. Data obsažena v záznamových tabulkách jsou hlouběji zpracována na sekundární a terciální úrovni.

- *Náležitosti tabulek č. 4 – č. 21:*

Záhlaví tabulek uvádí označení textu, k němuž se naměřené hodnoty váží, dále obsahuje kategorie otázek a maximum možných bodů dané kategorie. Následuje soupis naměřených hodnot. Hodnoty jsou rozděleny do dvou sloupců dle pohlaví respondentů. V zápatí tabulky je uvedena suma naměřených hodnot příslušné kategorie.

Záznam naměřených hodnot
Třída: 3. A

Text č. 1 (Stvoření světa)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 3 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	1
3	3	2	1
3	—	2	—
3	—	2	—
3	—	2	—
3	—	2	—
3	—	1	—
3	—	1	—
3	—	1	—
2	—	1	—
2		1	
2		0	
39	12	21	6

(Tab. č. 4)

Text č. 2 (Mráz)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	2	2
2	2	2	2
2	1	2	2
2	—	2	2
2	—	2	—
2	—	2	—
2	—	2	—
2	—	2	—
2	—	2	—
2	—	2	—
2	—	2	—
2	—	2	—
1	—	1	—
0	—	1	—
	—		—
25	5	26	8

(Tab. č. 5)

Text č. 3 (Liška)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	2	1
2	2	2	1
2	2	2	1
2	1	2	1
2	1	2	0
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	1	–
2	–	1	–
2	–	1	–
1	–	1	–
1	–	1	–
0	–	0	–
28	8	25	4

(Tab. č. 6)

Text č. 4 (Člověk)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 3 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	2	2	2
2	2	2	2
2	1	2	1
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	1	–
1	–	1	–
1	–	1	–
0	–	1	–
0	–	1	–
30	14	27	11

(Tab. č. 7)

Text č. 5 (Prase)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 3 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	1	3	3
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
1	–	2	–
31	11	47	18

(Tab. č. 8)

Text č. 6 (Bábovka)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 3 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	3	3
2	1	3	3
2	1	3	3
2	1	3	3
2	0	3	2
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
2	–	3	–
1	–	3	–
1	–	2	–
1	–	2	–
1	–	2	–
0	–	2	–
0	–	2	–
24	5	43	14

(Tab. č. 9)

Záznam naměřených hodnot
Třída: 3. B

Text č. 1 (Stvoření světa)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 3 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	2	2	1
3	2	2	1
3	2	2	0
3	–	2	–
3	–	2	–
3	–	2	–
3	–	1	–
2	–	1	–
2	–	0	–
40	21	24	12

(Tab. č. 10)

Text č. 2 (Mráz)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	1
2	1	2	1
2	1	2	1
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	1	–
1	–	1	–
27	14	26	13

(Tab. č. 11)

Text č. 3 (Liška)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	1
2	2	2	1
1	2	2	0
1	0	1	0
1	0	1	0
1	–	1	–
1	–	0	–
1	–	0	–
18	14	17	10

(Tab. č. 12)

Text č. 4 (Člověk)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 3 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
3	3	2	2
3	3	2	2
2	3	2	2
2	3	2	2
2	1	2	2
2	1	2	2
1	1	2	2
1	1	2	2
1	1	2	1
1	–	2	–
1	–	2	–
1	–	2	–
20	17	24	17

(Tab. č. 13)

Text č. 5 (Prase)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 3 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	2
2	1	3	2
2	1	3	1
2	–	3	–
2	–	3	–
1	–	2	–
23	16	35	23

(Tab. č. 14)

Text č. 6 (Bábovka)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 3 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	1	3	3
2	1	3	3
2	1	3	3
2	1	3	2
1	0	3	2
1	0	3	2
1	–	3	–
1	–	3	–
1	–	1	–
19	10	34	24

(Tab. č. 15)

Záznam naměřených hodnot
Třída: 3. C

Text č. 1 (Stvoření světa)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 3 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	2
3	3	2	1
3	2	2	1
3	–	1	–
3	–	1	–
2	–	1	–
35	26	21	16

(Tab. č. 16)

Text č. 2 (Mráz)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	1
2	0	2	1
1	–	2	–
1	–	2	–
1	–	1	–
21	16	23	16

(Tab. č. 17)

Text č. 3 (Liška)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	1
2	2	2	1
2	2	1	1
2	1	1	1
2	1	1	0
2	1	1	0
2	–	1	–
2	–	1	–
1	–	1	–
1	–	0	–
0	–	0	–
24	15	17	10

(Tab. č. 18)

Text č. 4 (Člověk)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 3 body)		(Max 2 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
3	3	2	2
3	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	1	2	2
2	1	2	2
2	0	2	2
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
1	–	2	–
0	–	1	–
27	15	27	18

(Tab. č. 19)

Text č. 5 (Prase)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 3 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	2
2	2	3	2
2	1	3	1
2	0	2	0
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
2	–	2	–
28	15	36	20

(Tab. č. 20)

Text č. 6 (Bábovka)			
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
(Max 2 body)		(Max 3 body)	
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
2	2	3	3
2	2	3	3
2	2	3	3
2	1	3	3
2	1	3	3
1	1	3	3
1	1	3	3
1	1	3	3
1	1	3	1
1	–	3	–
1	–	3	–
1	–	3	–
1	–	2	–
0	–	1	–
18	12	39	25

(Tab. č. 21)

11.3.2 Sekundární úroveň sumarizace dat

Sekundární úroveň zpracovává primární data získaná z provedeného výzkumného šetření dle jejich příslušnosti k určitým kategoriím. Kategorie lze klasifikovat různými způsoby. Jmenujme např. kategorie určené příslušností respondentů k jedné ze tříd. Získáme tak hned tři kategorie - 3. A, 3. B a 3. C.

- ***Náležitosti tabulek č. 22 – č. 39:***

Záhlaví tabulek č. 22 – č. 39 označuje třídu žáků, ve které byla data získána, názvy sloupců označují pohlaví zúčastněných respondentů a jejich četnost. Dále v záhlaví nalezneme kategorie otázek a maximum možných bodů dané kategorie.

Maximum bodů bylo vypočteno jako součin nejvyššího možného počtu bodů v dané kategorii a počtu zúčastněných respondentů podskupiny. (Př. Při práci s textem č. 1 bylo v kategorii otázek zaměřených na čtenářskou gramotnost možno získat nejvýše 3 body. Skupina dívek ze 3. A čítala 15 respondentů. Součin čísel 15 a 3 je roven 45. Proto uvádíme, že maximum bodů v uvedené kategorii je 45 bodů.)

Oproti tomu ve sloupci označeném *skutečně získáno* udáváme již skutečné hodnoty naměřené v rámci výzkumného šetření. *Bodová ztráta* je pak rovna rozdílu mezi maximem bodů a počtem skutečně získaných bodů.

Jelikož bylo během výzkumného šetření pracováno s početně nerovnými skupinami a rovněž bodově rozdílnými kategoriemi, uvádíme i procentuální vyjádření, které umožňuje snazší orientaci v uvedených datech. U jednotlivých textů jsou zeleně zvýrazněny nejvyšší naměřené hodnoty.

Fáze bez motivace

Text č. 1: Stvoření světa

3.A									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (3b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	14	42	3	39	92,86%	28	7	21	75,00%
Chlapci	4	12	0	12	100,00%	8	2	6	75,00%
Celkem	18	54	3	51	94,44%	36	9	27	75,00%

(Tab. č. 22)

3.B									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (3b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	14	42	2	40	95,24%	28	4	24	85,71%
Chlapci	8	24	3	21	87,50%	16	4	12	75,00%
Celkem	22	66	5	61	92,42%	44	8	36	81,82%

(Tab. č. 23)

3.C									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (3b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	12	36	1	35	97,22%	24	3	21	87,50%
Chlapci	9	27	1	26	96,30%	18	2	16	88,89%
Celkem	21	63	2	61	96,76%	42	5	37	88,19%

(Tab. č. 24)

Text č. 2: Mráz

3.A									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	14	28	3	25	89,29%	28	2	26	92,86%
Chlapci	4	8	3	5	62,50%	8	0	8	100,00%
Celkem	18	36	6	30	83,33%	36	2	34	94,44%

(Tab. č. 25)

3.B									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	14	28	1	27	96,43%	28	2	26	92,86%
Chlapci	8	16	2	14	87,50%	16	3	13	81,25%
Celkem	22	44	3	41	93,18%	44	5	39	88,64%

(Tab. č. 26)

3.C									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	12	24	3	21	87,50%	24	1	23	95,83%
Chlapci	9	18	2	16	88,89%	18	2	16	88,89%
Celkem	21	42	5	37	88,10%	42	3	39	92,86%

(Tab. č. 27)

Text č. 3: Jak liška napálila medvídky

3.A									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	16	32	4	28	87,50%	32	7	25	78,13%
Chlapci	5	10	2	8	80,00%	10	6	4	40,00%
Celkem	21	42	6	36	85,71%	42	13	29	69,05%

(Tab. č. 28)

3.B									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	12	24	6	18	75,00%	24	7	17	70,83%
Chlapci	9	18	4	14	77,78%	18	8	10	55,56%
Celkem	21	42	10	32	76,19%	42	15	27	64,29%

(Tab. č. 29)

3.C									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	14	28	4	24	85,71%	28	11	17	60,71%
Chlapci	9	18	3	15	83,33%	18	8	10	55,56%
Celkem	23	46	7	39	84,78%	46	19	27	58,70%

(Tab. č. 30)

Fáze s motivací

Text č. 4: Předvěký člověk

3.A									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (3b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	16	48	18	30	62,50%	32	5	27	84,38%
Chlapci	5	15	2	13	86,67%	10	1	9	90,00%
Celkem	21	63	20	43	68,25%	42	6	36	85,71%

(Tab. č. 31)

3.B									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (3b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	12	36	16	20	55,56%	24	0	24	100,00%
Chlapci	9	27	10	17	62,96%	18	1	17	94,44%
Celkem	21	63	26	37	58,73%	42	1	41	97,62%

(Tab. č. 32)

3.C									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (3b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	14	42	15	27	64,29%	28	1	27	96,43%
Chlapci	9	27	12	15	55,56%	18	0	18	100,00%
Celkem	23	69	27	42	60,87%	46	1	45	97,83%

(Tab. č. 33)

Text č. 5: Kdyby prase mělo křídla

3.A									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (3b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	16	32	1	31	96,88%	48	1	47	97,92%
Chlapci	5	10	1	9	90,00%	15	0	15	100,00%
Celkem	21	42	2	40	95,24%	63	1	62	98,41%

(Tab. č. 34)

3.B									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (3b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	12	24	1	23	95,83%	36	1	35	97,22%
Chlapci	9	18	2	16	88,89%	27	4	23	85,19%
Celkem	21	42	3	39	92,86%	63	5	58	92,06%

(Tab. č. 35)

3.C									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (3b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	14	28	0	28	100,00%	42	6	36	85,71%
Chlapci	9	18	3	15	83,33%	27	7	20	74,07%
Celkem	23	46	3	43	93,48%	69	13	56	81,16%

(Tab. č. 36)

Text č. 6: Rychlá bábovka

3.A									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (3b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	16	32	8	24	75,00%	48	5	43	89,58%
Chlapci	5	10	5	5	50,00%	15	1	14	93,33%
Celkem	21	42	13	29	69,05%	63	6	57	90,48%

(Tab. č. 37)

3.B									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (3b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	12	24	5	19	79,17%	36	2	34	94,44%
Chlapci	9	18	8	10	55,56%	27	3	24	88,89%
Celkem	21	42	13	29	69,05%	63	5	58	92,06%

(Tab. č. 38)

3.C									
Pohlaví žáků	Počet žáků	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)				Otázky zaměřené na kritické myšlení (3b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	14	28	10	18	64,29%	42	3	39	92,86%
Chlapci	9	18	6	12	66,67%	27	2	25	92,59%
Celkem	23	46	16	30	65,22%	69	5	64	92,75%

(Tab. č. 39)

11.3.3 Terciální úroveň sumarizace dat

Třetí úroveň shrnuje naměřená data komplexně v rámci jednotlivých fází realizace výzkumného šetření. První fáze probíhala bez motivace, druhá fáze s motivací. V každé fázi žáci pracovali se třemi texty. Tabulky č. 40 – č. 45 obsahují souhrnné hodnoty naměřené v obou fázích výzkumu napříč třídami.

- ***Náležitosti tabulek č. 40 – č. 45:***

Záhlaví tabulek č. 40 – č. 45 uvádí označení textu, k němuž se naměřené hodnoty váží. Dále obsahuje kategorie otázek, příslušnou třídu a počet zúčastněných respondentů. Sloupce bodových hodnot jsou pojmenovány: *maximum bodů*, *bodová ztráta*, *skutečně získáno*.

Maximum bodů bylo vypočteno jako součin nejvyššího možného počtu bodů v dané kategorii a počtu zúčastněných respondentů skupiny.

Oproti tomu ve sloupci označeném *skutečně získáno* udáváme již skutečné hodnoty naměřené v rámci výzkumného šetření. *Bodová ztráta* je pak rovna rozdílu mezi maximem bodů a počtem skutečně získaných bodů.

Na rozdíl od předchozích úrovní nejsou v terciální úrovni zohledněny rozdíly dle pohlaví respondentů. Namísto toho souhrnné tabulky obsahují sloupec s celkovým počtem získaných bodů v rámci celé třídy a textu.

Jelikož bylo během výzkumného šetření spolupracováno s početně nerovnými skupinami a rovněž bodově rozdílnými kategoriemi, uvádíme i procentuální vyjádření, které umožňuje snazší orientaci v uvedených datech. U jednotlivých textů jsou zeleně zvýrazněny nejvyšší naměřené hodnoty. V záhlaví tabulky jsou uvedeny součty uvedených dat příslušné kategorie.

Fáze bez motivace

Text č. 1: Stvoření světa										
		Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (3b)			Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			Celkem (5b)		
Třída	Počet žáků	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
3.A	18	54	51	94,44%	36	27	75,00%	90	78	86,67%
3.B	22	66	61	92,42%	44	36	81,82%	110	97	88,18%
3.C	21	63	61	96,83%	42	37	88,10%	105	98	93,33%
Celkem	61	183	173	94,54%	122	100	81,97%	305	273	89,51%

(Tab. č. 40)

Text č. 2: Mráz										
		Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)			Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			Celkem (4b)		
Třída	Počet žáků	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
3.A	18	36	30	83,33%	36	34	94,44%	72	64	88,89%
3.B	22	44	41	93,18%	44	39	88,64%	88	80	90,91%
3.C	21	42	37	88,10%	42	39	92,86%	84	76	90,48%
Celkem	61	122	108	88,52%	122	112	91,80%	244	220	90,16%

(Tab. č. 41)

Text č. 3: Jak liška napálila medvídky										
		Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost (2b)			Otázky zaměřené na kritické myšlení (2b)			Celkem (4b)		
Třída	Počet žáků	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
3.A	21	42	36	85,71%	42	29	69,05%	84	65	77,38%
3.B	21	42	32	76,19%	42	27	64,29%	84	59	70,24%
3.C	23	46	39	84,78%	46	27	58,70%	92	66	71,74%
Celkem	65	130	107	82,31%	130	83	63,85%	260	190	73,08%

(Tab. č. 42)

Fáze s motivací

Text č. 4: Předvěky člověk										
		Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost			Otázky zaměřené na kritické myšlení			Celkem		
Třída	Počet žáků	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
3.A	21	63	43	68,25%	42	36	85,71%	105	79	75,24%
3.B	21	63	37	58,73%	42	41	97,62%	105	78	74,29%
3.C	23	69	42	60,87%	46	45	97,83%	115	87	75,65%
Celkem	65	195	122	62,56%	130	122	93,85%	325	244	75,08%

(Tab. č. 43)

Text č. 5: Kdyby prase mělo křídla										
		Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost			Otázky zaměřené na kritické myšlení			Celkem		
Třída	Počet žáků	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
3.A	21	42	40	95,24%	63	62	98,41%	105	102	97,14%
3.B	21	42	39	92,86%	63	58	92,06%	105	97	92,38%
3.C	23	46	43	93,48%	69	56	81,16%	115	99	86,09%
Celkem	65	130	122	93,85%	195	176	90,26%	325	298	91,69%

(Tab. č. 44)

Text č. 6: Rychlá bábovka										
		Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost			Otázky zaměřené na kritické myšlení			Celkem		
Třída	Počet žáků	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno	Maximum bodů	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
3.A	21	42	29	69,05%	63	57	90,48%	105	86	81,90%
3.B	21	42	29	69,05%	63	58	92,06%	105	87	82,86%
3.C	23	46	30	65,22%	69	64	92,75%	115	94	81,74%
Celkem	65	130	88	67,69%	195	179	91,79%	325	267	82,15%

(Tab. č. 45)

12 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V pedagogickém výzkumu následuje po sběru dat jejich převedení do jednoznačných závěrů. Obvykle je k tomu užito metod z oblasti statistiky. Zprvu bylo plánováno použít pro náš výzkum tzv. U-test Manna a Whitneyho. Tuto statistickou metodu lze použít v případech, kdy je třeba rozhodnout o existenci signifikantního (*statisticky významného*) rozdílu středních hodnot.

Po zralé úvaze a prostudování některých kapitol z publikace *Metody pedagogického výzkumu* (Chráska 2007) jsme byli nuceni upustit od původně zamýšleného U-testu. Důvodem našeho rozhodnutí byl fakt, že ani pomocí U- testu nebylo možné doložit, zda jsou zjištěné rozdíly zapříčiněny skutečnými odlišnostmi skupin nebo vlivem pouhé náhody.

U-Test je schopen vyhodnotit data získaná šetřením v početně nestejném výzkumném vzorku za předpokladu jednotné bodové struktury. (*př. Ve výzkumném vzorku zastoupeno 15 dívek a 6 chlapců. V didaktickém testu lze dosáhnout nejvýše 10 bodů*). Ovšem v našem případě je i tato bodová struktura nejednotná. (*př. V části s motivací bylo maximum možných bodů získaných jednotlivcem 15, kdežto v části bez motivace 13.*)¹⁷

Jedinou bodově vyrovnanou strukturou bylo dělení dle zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. V obou skupinách otázek mohl jednotlivec získat nejvýše 14 bodů. Tento fakt jsme zohlednili v klasifikaci výsledků dle zaměřenosti otázek a U-test Manna a Whitneyho využili ke statistickému vyhodnocení. (viz str. 108 této práce)

¹⁷ Diplomantka si je plně vědoma široké škály jiných statistických metod, z nichž některá by byla adekvátní i k vyhodnocení uvedených dat, avšak s přihlédnutím ke svým elementárním statistickým vědomostem volila pouze základní statistické metody.

12.1 Klasifikace výsledků

12.1.1 Klasifikace výsledků dle tříd

V této části se zabýváme tříděním výsledků dosažených jednotlivými třídami. Za účelem odhalení rozdílů v bodovém zisku respondentů ze zúčastněných tříd.

- *Vstupní hodnoty – bodový zisk*

Klasifikace dle třídy respondentů	3. A	3. B	3. C	Celkem
Σ získaných bodů k textu č. 1	78	97	98	273
Σ získaných bodů k textu č. 2	64	80	76	220
Σ získaných bodů k textu č. 3	65	59	66	190
Σ získaných bodů k textu č. 4	79	78	87	244
Σ získaných bodů k textu č. 5	102	97	99	298
Σ získaných bodů k textu č. 6	86	87	94	267
Celkem	474	498	520	1492

(Tab. č. 46)

- *Výsledné hodnoty*

Dle třídy respondentů	Počet respondentů	Celkem (28b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
3. A	18	504	30	474	94,05%
	21	588	114	474	80,61%
	\bar{x}	546	72	474	86,81%
3. B	22	616	118	498	80,84%
	21	588	90	498	84,69%
	\bar{x}	602	104	498	82,72%
3. C	21	588	68	520	88,44%
	23	644	124	520	80,75%
	\bar{x}	616	96	520	84,42%

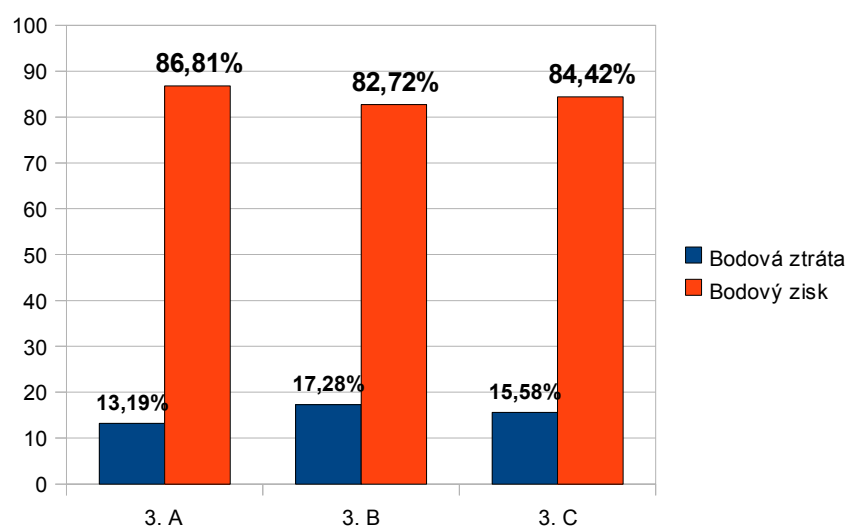
(Tab. č. 47)

V tabulce č. 46 jsou obsaženy naměřené hodnoty z provedeného výzkumného šetření v rámci zúčastněných tříd, jmenovitě třídy 3. A, 3. B a 3. C. Primárními daty byl celkový bodový zisk dané třídy v práci s jednotlivými texty.

Tabulka č. 47 uvádí kromě skutečně získaného počtu bodů i maximum možných bodů, bodovou ztrátu a procentuální vyjádření. *Maximum bodů* bylo vypočteno jako součin nejvyššího možného počtu bodů (v této kategorii 28 bodů) a počtu zúčastněných respondentů skupiny. *Bodová ztráta* je pak rovna rozdílu mezi maximem bodů a počtem skutečně získaných bodů.

Během výzkumu došlo ke změnám v počtu respondentů, tyto rozdíly jsou zachyceny v tabulkách jako hodnoty \bar{x} . Pomocí aritmetického průměru byly z obou případů spočteny hodnoty, které lze považovat za nejméně ztrátové a jejich procentuální vyjádření za nejvíce odpovídající realitě provedeného šetření.

Grafické vyjádření výsledků dle tříd



Graf č. 1: Výsledky tříd

Závěr: Z uvedeného procentuálního vyjádření je patrný rozdíl v bodovém zisku mezi jednotlivými třídami výzkumného vzorku. Nejvyššího skóre dosáhla třída 3. A s bodovým ziskem 86,81 %.

12.1.2 Klasifikace výsledků dle pohlaví respondentů

V této části jsou výsledky děleny dle pohlaví respondentů. Primárními daty byla suma bodů získaných danou podskupinou napříč jednotlivými texty a kategoriemi otázek.

- *Vstupní hodnoty*

Klasifikace dle pohlaví respondentů		Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost		Otázky zaměřené na kritické myšlení	
		Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Σ získaných bodů k textu č. 1	3. A	39	12	21	6
	3. B	40	21	24	12
	3. C	35	26	21	16
Σ získaných bodů k textu č. 2	3. A	25	5	26	8
	3. B	27	14	26	13
	3. C	21	16	23	16
Σ získaných bodů k textu č. 3	3. A	28	8	25	4
	3. B	18	14	17	10
	3. C	24	15	17	10
Σ získaných bodů k textu č. 4	3. A	30	13	27	9
	3. B	20	17	24	17
	3. C	27	15	27	18
Σ získaných bodů k textu č. 5	3. A	31	9	47	15
	3. B	23	16	35	23
	3. C	28	15	36	20
Σ získaných bodů k textu č. 6	3. A	24	5	43	14
	3. B	19	10	34	24
	3. C	18	12	39	25
Celkem		477	243	512	260

(Tab. č. 48)

- *Výsledné hodnoty*

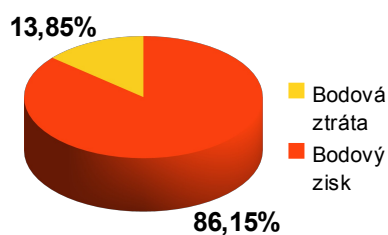
Pohlaví respondentů	Počet respondentů	Celkem (28b)			
		Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Dívky	40	1120	131	989	88,30%
	42	1176	187	989	84,10%
	\bar{x}	1148	159	989	86,15%
Chlapci	21	588	85	503	85,54%
	23	644	141	503	78,11%
	\bar{x}	616	113	503	81,66%
Celkem	61	1708	216	1492	87,35%
	65	1820	327	1493	82,03%
	\bar{x}	1764	271,5	1492,5	84,61%

(Tab. č. 49)

Během výzkumu došlo ke změnám v počtu respondentů, tyto rozdíly jsou zachyceny v tabulkách jako hodnoty \bar{x} . Pomocí aritmetického průměru byly z obou případů spočteny hodnoty, jejichž procentuální vyjádření nejvíce odpovídá realitě provedeného šetření.

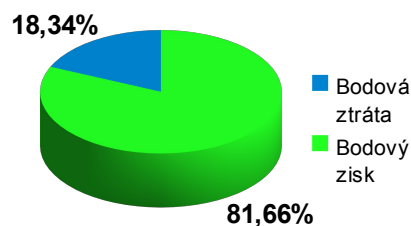
Grafické vyjádření výsledků dle pohlaví respondentů

Výsledky dívek



Graf č. 2: Výsledky dívek

Výsledky chlapců



Graf č. 3: Výsledky chlapců

Závěr: Z uvedeného procentuálního vyjádření je patrný rozdíl v bodovém zisku mezi dívkami a chlapci a to ve prospěch dívek, které získaly celkem 86,15 % možných bodů.

12.1.3 Klasifikace výsledků dle fáze realizace

- *Vstupní hodnoty*

Klasifikace dle fáze realizace	Fáze bez motivace			
	3. A	3. B	3. C	Σ
Σ získaných bodů k textu č. 1	78	97	98	273
Σ získaných bodů k textu č. 2	64	80	76	220
Σ získaných bodů k textu č. 3	65	59	66	190
Celkem	207	236	240	683

(Tab. č. 50)

Klasifikace dle fáze realizace	Fáze s motivací			
	3. A	3. B	3. C	Σ
Σ získaných bodů k textu č. 4	79	78	87	244
Σ získaných bodů k textu č. 5	102	97	99	298
Σ získaných bodů k textu č. 6	86	87	94	267
Celkem	267	262	280	809

(Tab. č. 51)

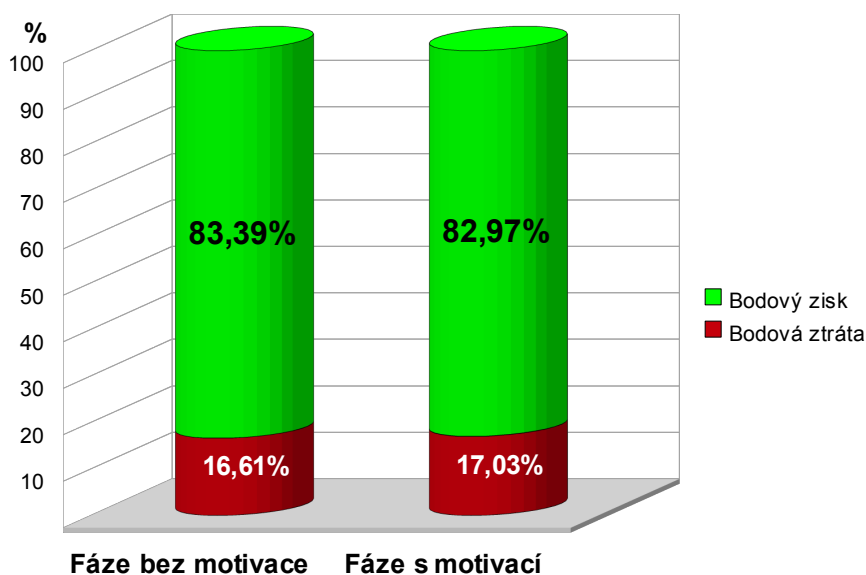
- *Výsledné hodnoty*

Klasifikace dle fáze realizace		Počet respondentů	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Fáze bez motivace	(13 bodů)	61	793	110	683	86,13%
		65	845	162	683	80,83%
		Σ	819	136	683	83,39%
Fáze s motivací	(15 bodů)	65	975	166	809	82,97%
		–	–	–	–	–
Celkem	(28 bodů)	Σ	1794	302	1492	83,17%

(Tab. č. 52)

Tabulka č. 52 podává souhrnný přehled bodového zisku v rámci obou fází výzkumného šetření. Během výzkumu došlo ke změnám v počtu respondentů, tyto rozdíly jsou zachyceny v tabulkách jako hodnoty \bar{x} , jež byly spočteny pomocí aritmetického průměru dílčích hodnot z obou případů. Jejich procentuální vyjádření nejvíce odpovídá realitě provedeného šetření. Oproti tabulkám č. 47 a č. 49 se tyto hodnoty vyskytují pouze v jedné kategorii (ve fázi bez motivace) a to z důvodu stálého počtu respondentů ve fázi s motivací.

Grafické vyjádření výsledků dle fáze realizace



Graf č. 4: Výsledky dle fází realizace

Závěr: Graf č. 4 názorně dokládá rozdíl v bodovém zisku mezi fází s motivací a fází bez motivace. Zároveň je patrné, že tento rozdíl dosahuje velmi malé hodnoty.

12.1.4 Klasifikace výsledků dle použitých textů

- *Vstupní hodnoty*

Klasifikace dle druhu textu		3. A	3. B	3. C
Σ_1 získaných bodů k souvislým textům	Text č. 1	78	97	98
	Text č. 4	79	78	87
Σ_2 získaných bodů k básním	Text č. 2	64	80	76
	Text č. 5	102	97	99
Σ_3 získaných bodů k jiným textům	Text č. 3	65	59	66
	Text č. 6	86	87	94
Celkem ($\Sigma = \Sigma_1 + \Sigma_2 + \Sigma_3$)		474	498	520

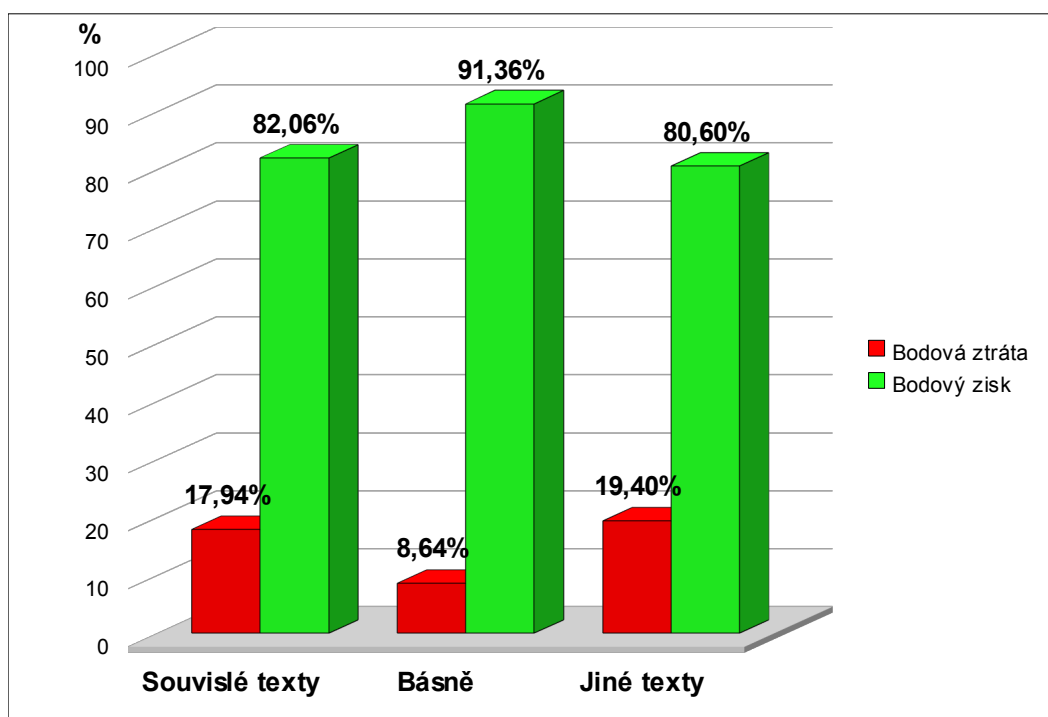
(Tab. č. 53)

- *Výsledné hodnoty*

Klasifikace dle druhu textu		Počet respondentů	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Souvislé texty	(10 bodů)	61	610	93	517	84,75%
		65	650	133	517	79,54%
		\overline{x}	630	113	517	82,06%
Básně	(9 bodů)	61	549	31	518	94,35%
		65	585	67	518	88,55%
		\overline{x}	567	49	518	91,36%
Jiné texty	(9 bodů)	61	549	92	457	83,24%
		65	585	128	457	78,12%
		\overline{x}	567	110	457	80,60%
Celkem	(28 bodů)	61	1708	216	1492	87,35%
		65	1820	328	1492	81,98%
		\overline{x}	1764	272	1492	84,58%

(Tab. č. 54)

Grafické vyjádření výsledků dle druhu textu



Graf č. 5: Výsledky dle druhu textu

Závěr: Graf č. 5 znázorňuje rozdíl bodového zisku v rámci použitých textů. Tento rozdíl se jeví jako výrazný, proto bylo vhodné jeho skutečnou míru prokázat i statisticky. Zvolili jsme metodu výpočtu mediánu. Z grafického vyjádření vyplývá, že nejlepších výsledků bylo dosaženo v práci s básněmi a naopak nejhorších výsledků při práci s jinými texty. V rámci výzkumu byl do kategorie jiných textů zařazen kuchařský recept a scénář.

12.1.5 Klasifikace výsledků dle zaměřenosti otázek

V rámci pedagogického výzkumu byly použity dva druhy otázek. Otázky prvního typu byly zaměřeny na čtenářskou gramotnost respondentů a otázky druhého typu na kritické myšlení. V této části klasifikace výsledků uvádíme rozdíly v bodovém zisku dle zaměřenosti otázek.

• *Vstupní hodnoty*

Dle zaměřenosti otázek		Počet respondentů	Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost	Otázky zaměřené na kritické myšlení	Celkem
Σ získaných bodů k textu č. 1	3. A	18	18	36	54
	3. B	22	22	44	66
	3. C	21	21	42	63
Σ získaných bodů k textu č. 2	3. A	18	18	36	54
	3. B	22	22	44	66
	3. C	21	21	42	63
Σ získaných bodů k textu č. 3	3. A	21	21	42	63
	3. B	21	21	42	63
	3. C	23	23	46	69
Σ získaných bodů k textu č. 4	3. A	21	21	42	63
	3. B	21	21	42	63
	3. C	23	23	46	69
Σ získaných bodů k textu č. 5	3. A	21	21	42	63
	3. B	21	21	42	63
	3. C	23	23	46	69
Σ získaných bodů k textu č. 6	3. A	21	21	42	63
	3. B	21	21	42	63
	3. C	23	23	46	69
Celkem			382	764	1146

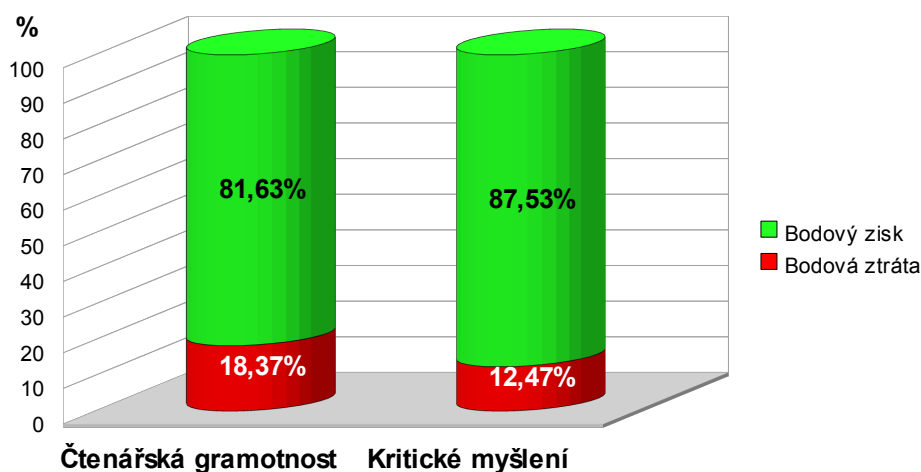
(Tab. č. 55)

- *Výsledné hodnoty*

Klasifikace dle zaměřenosti otázek		Počet respondentů	Maximum bodů	Bodová ztráta	Skutečně získáno	Procentuálně vyjádřeno
Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost	(14 bodů)	61	854	134	720	84,31%
		65	910	190	720	79,12%
		\bar{x}	882	162	720	81,63%
Otázky zaměřené na kritické myšlení	(14 bodů)	61	854	82	772	90,40%
		65	910	138	772	84,84%
		\bar{x}	882	110	772	87,53%
Celkem	(28 bodů)	61	1708	216	1492	87,35%
		65	1820	328	1492	81,98%
		\bar{x}	1764	272	1492	84,58%

(Tab. č. 56)

Grafické vyjádření výsledků dle zaměřenosti otázek



Graf č. 6: Výsledky dle zaměřenosti otázek

Závěr: Graf č. 6 zobrazuje rozdíl bodového zisku v rámci zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. Tento rozdíl se jeví jako výrazný, proto bylo vhodné jeho skutečnou míru prokázat i statisticky. Díky bodové vyrovnanosti dílčích kategorií bylo možno použít U-test Manna a Whitneyho.

U-test Manna a Whitneyho

M. Chráska (2007) uvádí tři druhy U-testu Manna a Whitneyho: U-test pro velmi malé výběry, U-test pro větší skupiny a U-test při velkých četnostech. Pro naše potřeby byl zvolen U-test pro větší skupiny s četností hodnot 9 – 20.

Hodnoty získané měřením jsou zaneseny do tabulek a seříděny dle velikosti vzestupně. Naměřeným hodnotám (dohromady v obou skupinách) je přiřazeno pořadí dle velikosti, kdy nejmenší naměřené hodnotě náleží pořadí 1, druhé nejmenší pořadí 2 ... V případě bodové shody náleží všem hodnotám stejné, průměrné pořadí. (př. 5 bodů bylo dosaženo ve třech případech s pořadím 3,4,5. Průměrné pořadí je vypočteno aritmetickým průměrem $3+4+5 / 3 = 4$)

Testované kritérium U (respektive U') je získáno pomocí vzorců:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

(Vzorec č. 3: Testované kritérium U)

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

(Vzorec č. 4: Testované kritérium U')

n_1 = četnost hodnot v prvním výběru

n_2 = četnost hodnot ve druhém výběru

R_1 = součet pořadí v první skupině

R_2 = součet pořadí ve druhé skupině

U = testované kritérium první skupiny

U' = testované kritérium druhé skupiny

Pro testování statistické významnosti je volena menší z hodnot U nebo U' . Toto výsledné U je porovnáváno s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti a četností v obou skupinách. (Viz příloha 3).

Aplikace U-testu Manna a Whitneyho v rámci klasifikace výsledků dle zaměřenosti otázek. Nejprve je třeba formulovat výzkumný problém a hypotézy.

Problém: Liší se výsledky bodového zisku dle zaměřenosti otázek?

H_0 : Výsledky bodového zisku se dle zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost a na kritické myšlení statisticky neliší.

H_A : Výsledky bodového zisku se dle zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost a na kritické myšlení statisticky liší.

Otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost	
Počet bodů	Pořadí
29	5,0
29	5,0
30	6,5
30	6,5
32	8,0
36	11,0
37	14,0
37	14,0
39	17,5
39	17,5
40	20,0
41	21,5
42	23,0
43	24,5
43	24,5
51	27,0
61	32,5
61	32,5
n₁ = 18	R₁ = 310,5

(Tab. č. 57)

Otázky zaměřené na kritické myšlení	
Počet bodů	Pořadí
27	2,0
27	2,0
27	2,0
29	5,0
34	9,0
36	11,0
36	11,0
37	14,0
39	17,5
39	17,5
41	21,5
45	26,0
56	28,0
57	29,0
58	30,5
58	30,5
62	34,0
64	35,0
n₂ = 18	R₂ = 325,5

(Tab. č. 58)

Dosažením získaných hodnot do vzorců č. 3 a č. 4 dostaneme:

$$U = 18 \cdot 18 + \frac{18 \cdot (18 + 1)}{2} - 310,5 = 184,5$$

(Výpočet č. 3: Testované kritérium U)

$$U' = 18 \cdot 18 + \frac{18 \cdot (18 + 1)}{2} - 325,5 = 169,5$$

(Výpočet č. 4: Testované kritérium U')

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Testovaným kritériem je menší z výsledných hodnot U , tedy $U = 169,5$. Tuto hodnotu srovnáváme s kritickou hodnotou $U_{0,05} (18, 18) = 99$ pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Kritickou hodnotu lze dohledat v příloze této diplomové práce. (Příloha III)

Výpočtem zjišťujeme, že testované kritérium je větší než kritická hodnota pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti. [$U (169,5) > U_{0,05} (99)$]. Proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Závěr: Ačkoli ve výsledcích na otázky ověřující čtenářskou gramotnost a na otázky ověřující kritické myšlení respondentů jsou rozdíly, nelze tyto rozdíly považovat za statisticky významné.

12.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Problém č. 1:

Projeví se vliv motivace ve schopnosti žáků dosáhnout lepších výsledků při práci s textem?

H_0 : Vliv motivace na schopnost dosažení lepších výsledků v práci s textem se neprojeví.

H_A : Vliv motivace na schopnost dosažení lepších výsledků v práci s textem se projeví.

Závěr:

Ve fázi bez motivace bylo dosaženo 83,39% zisku, zatímco ve fázi s motivací 82,97%. Z procentuálního vyjádření je rozdíl ve výsledcích dosažených během obou fází roven pouhým čtyřiceti dvěma desetinám procenta, avšak ve prospěch fáze bez motivace. Z tohoto důvodu nelze odmítnout nulovou hypotézu. Vliv motivace se ve výsledcích dosažených výzkumným vzorkem neprojevil.

Dané zjištění nás vedlo k hledání možných příčin poměrně těsných výsledků. Jednou z nich mohla být náročnost zvolených textů. Dle našeho názoru byl nejnáročnější text č. 4. Čítankový článek obsahoval mnoho faktografických údajů vyžadujících čtenářovu soustředěnost. Tento text byl zařazen jako souvislý text právě v části s motivací.

Problém č. 2

Liší se výsledky bodového zisku dle zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost nebo na kritické myšlení?

H_0 : Výsledky bodového zisku se dle zaměřenosti otázek na čtenářskou gramotnost nebo na kritické myšlení statisticky neliší.

H_A : Výsledky bodového zisku se dle zaměřenosti otázek statisticky liší.

Závěr:

V odpovědích na otázky zaměřené na čtenářskou gramotnost byla 81,63% úspěšnost, kdežto v odpovědích na otázky zaměřené na kritické myšlení 87,53%. Ačkoli rozdíl v procentuálním vyjádření výsledků je roven pěti celým a devíti desetinám procent ve prospěch kritického myšlení, nelze tento rozdíl považovat za statisticky významný a to na základě provedené U-testu. Proto nelze odmítnout nulovou hypotézu. Výsledky bodového zisku se dle zaměřenosti otázek statisticky neliší.

Problém č. 3

Existují výrazné rozdíly ve výsledcích dosažených jednotlivými třídami?

H_0 : Mezi výsledky dosaženými jednotlivými třídami nejsou statisticky výrazné rozdíly.

H_A : Mezi výsledky dosaženými jednotlivými třídami jsou statisticky výrazné rozdíly.

Závěr:

Celková bodová úspěšnost třídy 3. A byla rovna 86,81 %, úspěšnost třídy 3. B 82,72 % a třídy 3. C 84,42 %. Z uvedených hodnot je patrný rozdíl ve výsledcích dosažených jednotlivými třídami, avšak statistickou významnost tohoto rozdílu se nám nepodařilo prokázat. Proto nelze odmítnout nulovou hypotézu. Mezi výsledky dosaženými jednotlivými třídami nejsou statisticky výrazné rozdíly.

Problém č. 4

Vykazují dívky v práci s textem vyšší úspěšnost než chlapci?

H_0 : *Dívky nevykazují v práci s textem vyšší úspěšnost než chlapci.*

H_A : *Dívky vykazují v práci s textem vyšší úspěšnost než chlapci.*

Závěr:

Celková bodová úspěšnost dívek z výzkumného vzorku byla rovna 86,15 %, oproti tomu celková bodová úspěšnost chlapců dosáhla 81,66 %. Rozdíl ve výsledcích obou pohlaví tvoří čtyři celá čtyřicet devět desetin procenta. Proto lze odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Dívky z výzkumného vzorku vykazují v práci s textem vyšší úspěšnost než chlapci z téhož výzkumného vzorku.

Problém č. 5

Ovlivňuje schopnost porozumět čtenému textu literární forma zvoleného textu?

H_0 : *Literární forma zvoleného textu neovlivňuje schopnost porozumět čtenému textu.*

H_A : *Literární forma zvoleného textu ovlivňuje schopnost porozumět čtenému textu.*

Závěr:

Žáci z výzkumného vzorku dosáhli nejvyšší úspěšnosti v práci s básněmi, konkrétně 91,36 %. V práci se souvislými texty byla celková úspěšnost 82,06 %, nejnižší úspěšnost byla zaznamenána v práci s jinými texty a to 80,60 %. U výsledků klasifikovaných dle literární formy použitých textů byl naměřen nejvyšší rozdíl v rámci různých hledisek klasifikace. Tento rozdíl činil 10,86 %. Proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Literární forma zvoleného textu do jisté míry ovlivňuje schopnost porozumět čtenému textu.

13 ZÁVĚR Z PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část této práce byla zaměřena na pedagogický výzkum, jehož cílem bylo poukázat na úzký vztah mezi motivací a porozuměním čtenému textu. Kromě hlavního cíle byly vymezeny i cíle dílčí, jejichž splnění představovalo nedílnou součást celého procesu výzkumného šetření.

Ačkoli se nepodařilo jednoznačně statisticky prokázat vliv motivace na výsledky dosažené v práci s textem, nelze popřít její význam. Ten byl evidentní při vlastní realizaci výzkumného šetření. Motivovaní žáci se aktivně zapojovali do výukové hodiny, spolupracovali při řešení předložených problémů, nebáli se vyslovit své myšlenky nahlas, byť si nebyli zcela jisti jejich správností.

Zejména během reflexí došlo ke zkvalitnění sociálního klima ve třídě. Žáci vítali možnost předvést svým spolužákům vlastní tvorbu a tak všichni a zcela dobrovolně přečetli své pětilístky. *(Pětilístek je zde chápán jako výsledný produkt metody kritického myšlení – autorská báseň komponovaná dle určitých pravidel.)*

Vyšší úspěšnost dosažena v odpovědích na otázky ověřující kritické myšlení v porovnání se správností odpovědí na otázky ověřující čtenářskou gramotnost dokládá, že i žáci mladšího školního věku jsou schopni myslet kriticky a má proto význam uplatňovat metody kritického myšlení již na prvním stupni základní školy.

ZÁVĚR

Psaní diplomové práce je nesporně velmi cennou životní zkušeností. Deklaruje, že se nejedná o jeden základní úkol, nýbrž o komplexní proces činností, který je velmi dynamický, kumulativní a rozporuplný. Na jedné straně přináší spoustu negativních emocí, kdy diplomant propadá pocitu beznaděje, zmaru, vyčerpání a na straně druhé přináší možnost ocitnout se v netradičních situacích a zažít něco nového. Vrcholem je pak vítězný pocit z odvedené práce.

Vlastnímu sepsání práce předcházelo prostudování odborné literatury a některých prací vztahujících se k tématu motivace, čtení a čtenářské gramotnosti. Hlavní myšlenky a postřehy z uvedených zdrojů se staly základem teoretické části naší studie. Praktická část již dala prostor uplatnit vlastní pohled na danou problematiku. V rámci realizace výzkumného šetření bylo diplomantce umožněno vyučovat tři různé třídy žáků třetího ročníku. Tato zkušenost ji obohatila nejen osobnostně, nýbrž i profesně.

Ukázalo se, že individuální rozdíly jednotlivých žáků ovlivňují celý třídní kolektiv, že ač jsou voleny stejné metody a způsoby výuky, každá skupina na ně reaguje jinak. Tuto heterogenitu je třeba si uvědomit při každé přípravě na vyučování potažmo plánování realizace pedagogického výzkumu. Dá se říci, že diplomant vstupuje do třídy s beztvarou hmotou, která je až následně formována třídním kolektivem a klimatem. Pro všechny třídy byl jednotný plán realizace, avšak v každé třídě získal rozdílnou podobu. Společné všem však byly kladné reakce na činnosti zahrnuté ve fázi s motivací.

Žáci byli otevření, nezdráhali se ptát a aktivně účastnit výukového procesu. Vítili možnost projevit se. Využívali příležitosti vyslovit svůj názor, byť si nebyli zcela jisti jeho správností. Během výzkumu nebyla zaznamenána žádná negativní reakce, vyjma té, kdy byl čas se rozloučit.

Vzhledem k poměrně nízkému věku respondentů (přibližně osm let) a osobnímu nadšení diplomantky pro pedagogickou praxi nabralo výzkumné šetření vedle praktické funkce i velmi subjektivní podtext. Právě kladné reakce všech tří zúčastněných stran (diplomantka, žáci, třídní učitelky) jsou odpovědí na otázku významnosti motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu, ačkoli v hmatatelných výsledcích výzkumu se ji nepodařilo prokázat.

Porozumění čtenému textu je jen jednou z mnoha čtenářských strategií, kterou si jedinec osvojuje v průběhu života. Je to naučená dovednost, kterou lze pomocí vhodných způsobů motivace rozvíjet a této možnosti by měl dobrý pedagog využít pomocí všech dostupných metod a prostředků.

Některé z nich uvádíme v teoretické části naší práce. Zvláštní pozornost jsme věnovali aktivizujícím metodám a metodám kritického myšlení, které považujeme za uplatnitelné v rámci literární výchovy.

Provedený pedagogický výzkum pak ukazuje konkrétní podobu učebního procesu vycházejícího z třífázového modelu E-U-R, zahrnujícího fázi motivace, uvědomění a reflexe. Tím rovněž dokládá možnost aplikace metod kritického myšlení již v primárním vzdělávání.

Věříme, že naše práce bude nápomocna nejen začínajícím učitelům při utváření správného pohledu na motivaci ve výuce, ale i stávajícím pedagogům, kteří sbírají odvahu k zavádění inovačních metod do výuky v primárním vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- [1] BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2008. 25 s. ISBN 978-80-7372-371-2.
- [2] DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.
- [3] FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno : Paido, 1999. 81 s. ISBN 80-85931-64-8.
- [4] GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- [5] HANZOVÁ, M. *Čteme dětem a s dětmi*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 1992. 207 s. ISBN 80-85298-44-9.
- [6] HYHLÍK, F. *Četba a její vliv na utváření osobnosti*. 1. vyd. Praha : SPN, 1958. 108 s.
- [7] HYHLÍK, F. *Psychologie mladého čtenáře*. 1. vyd. Praha : SPN, 1963. 139s.
- [8] CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing, 1995. 101 s. ISBN 80-85865-41-6.
- [9] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 309 s. ISBN 80-7178-253-X.
- [11] KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* In *Kritické listy* 1-2, 2000.

- [12] KOŠTÁLOVÁ, H. *Jak byl vyvinut třífázový model učení.*
In Kritické listy 9, 2002.
- [13] LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II.* 1. vyd.
Plzeň : Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.
- [14] LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- [15] MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.) *Slovník pedagogické metodologie.*
1. vyd. Brno : Masarykova univerzita : Paido, 2005. 134 s.
ISBN 80-7315-102-2
- [16] MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody.* 1. vyd. Brno : Paido, 2003. 219 s.
ISBN 80-7315-039-5.
- [17] MATĚJČEK, Z. *Dyslexie : Specifické poruchy čtení.* 3. upr. a rozš. vyd.
Jinočany : H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- [18] MOJŽÍŠEK, L. *Výukové metody.* 3. upr. vyd. Praha : SPN, 1988. 341 s.
- [19] NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře.* 1. díl.
Praha : Ústřední dům armády, 1965. 72 s.
- [20] PECINA, P.; ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 147 s.
ISBN 978-80-210-4834-8.
- [21] PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.*
Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- [22] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.*
4., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

- [23] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. 271 s. ISBN 80-7178-944-5.
- [24] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- [25] SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha : Krajský pedagogický ústav, 1973.
- [26] STEELE, J. L.; MEREDITH, K.S.; TEMPLE, C. ; WALTER, S. Jak se děti učí? 1997. 37 s.
- [27] *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 76 s. ISBN 80-7041-100-7.
- [28] TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.
- [29] TOMAN, J.; VONDRŮ, M. *Já čtenář a můj svět : čítanka pro 4. ročník základní školy*. 2., upr. vyd. Praha : Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-365-5.
- [30] *Učím s radostí : zkušenosti, lekce, projekty*. Vyd. 1. Praha : Agentura Strom, 2003. 237 s. ISBN 80-86106-09-8.
- [31] VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001. 304 s. ISBN: 80-246-0181-8.
- [32] VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika*. 1. vyd. Praha : SPN, 1986. 132 s.
- [33] VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha : Nakladatelství ISV, 1995. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.
- [34] ŽÁČEK, J. *Jak liška napálila medvídky*. In Mateřídouška 9, 1996.

- [35] *Čtenářská gramotnost* [online]. Praha : VÚP, © 2010 [cit. 2008-04-18].
Dostupné z www: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna%2F1.Pedagogicky_lexikon%2FG %2FGramotnost%2FCtenarska_gramotnost](http://wiki.rvp.cz/Knihovna%2F1.Pedagogicky_lexikon%2FG%2FGramotnost%2FCtenarska_gramotnost)
- [36] KOHOUTEK, R. ABZ.cz : slovník cizích slov [online]. © 2005-2006
[cit. 2010-05-13]. Bibliopedagogika. Dostupné z www:
<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/bibliopsychologie>.
- [37] KTD : *Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy*
[online]. Praha : Národní knihovna České republiky, © 2004
[cit. 2008-04-01]. Dostupné z www: <http://sigma.nkp.cz/cze/ktd>.
- [38] *Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha : VÚP, © 2007
[cit. 2008-04-18]. Dostupné z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

PŘÍLOHY

Příloha I

Pracovní listy

- Čtekulín č. 1
- Čtekulín č. 2
- Čtekulín č. 3

Příloha II

Ukázka žákovské práce

- „Pětilístek“ dívek
- „Pětilístek“ chlapců

Příloha III

ČTEKULÍN č. 1

Třída: _____

Pohlaví: ☐ chlapec ☐ dívka

Svoření světa

Příběh ze Starého zákona

Bible na počátku ukazuje, že vše, co kolem sebe vidíme, bylo stvořeno Bohem (Hospodinem). O událostech stvoření se obrázně vyjadřuje tak, jako by k nim došlo v šesti dnech. První den Bůh stvořil světlo, druhý den nebeskou oblohu, třetí den moře, suchou zemi a rostliny, čtvrtý den slunce, měsíc a hvězdy. Pátý den vytvořil Bůh ryby ve vodě a ptáky ve vzduchu, šestý den plazy a ostatní zvířata a naposledy lidi. Sedmý den už nevytvořil nic, ale tento den posvětil. Sedmý den je svátek – pro nás neděle – den Páně.

1. Ve které knize bys tento příběh našel/našla?

- a) v atlasu světa
- b) v hmičkové kuchyňce
- c) v encyklopedii zvířat
- d) v bibli

2. První část bible se nazývá Starý zákon, jak se jmenuje druhá část?

- a) Nový zákon
- b) Náš zákon
- c) Velký zákon
- d) Malý zákon

3. Jak je v bibli označován Bůh?

- a) Hospodin
- b) Aladin
- c) Podivín
- d) Všuměl

4. Příběh vypráví o

- a) potopě světa
- b) stvoření světa
- c) cestě kolem světa
- d) konci světa

5. Co bylo podle bible stvořeno naposledy?

- a) světlo
- b) moře
- c) ptáci
- d) lidé

Mrzáz

Franíšek Nechvítal

Zvěř už hledá seno z jesli,
v noci přišel do vsi mrzáz.
Na okénku květy kreslí,
na potoce staví hráz.

Rybnič hned jak sklo je hladký,
setva stařík na něj dýchá,
Bílé vousy z jínovanky
rozvěšuje po větvích.

V polích vítá toho dědu
krákoravá kapela.
Sněhurka k nám z říše ledu
na svých saních přijela.

(V mámině náručí)

1. Právě jsi přečetl

- a) pohádku
- b) básni
- c) dopis
- d) reportáž

2. Která pohádková postava se objevila v textu?

- a) Amálka
- b) Růženka
- c) Popelka
- d) Sněhurka

3. Jako co byl hladký rybník?

- a) jako led
- b) jako sklo
- c) jako med
- d) jako zrcadlo

4. Koho mohl autor myslet krákoravou kapelou?

- a) stádo ovci
- b) smečku vlků
- c) skupinu turistů
- d) hejno vran

ČTEKULÍN č. 2

Třída: _____

Pohlaví: ☐ chlapec ☐ dívka

Předvěký člověk Vítězslav Kocourek

Předvěký člověk byl velmi dovedný, vyráběl nástroje z kostí, z parohů, z kůže, potězoval si lovecké zbraně jako kopí, oštěpy, šípy, luky, pro domácí potřebu různá škrabadla, rydla, řezadla, ale vyvážel už také ozdobné předměty, náhrdelníky a náramky a v jeskyních maloval nebo vyřýval do stěn podoby zvířat, s kterými se setkával. Památky na jeho sídliště nalézáme po celé zemi. Nejpočetnější památky byly nalezeny v minulém století v jihofrancoouzské vesničce Cromagnonu, ale žil před desítkami tisíc let také na území naší vlasti. U Brna, u Přerova, v okolí Dolních Věstonic nebo u Berouna našli vědci při výkopkách pozůstatky předmětů předvěkého člověka, který přežil několik ledových dob, stačil si první obydlí a začal pěstovat pro svůj užitek plodiny. A u něhož se z posunků a střetů vyvinul i dokonalejší nástroj dorozumívání ...

1. Kdy žil člověk předvěký?

- a) v pravěku
- b) ve středověku
- c) v současnosti
- d) v budoucnosti

2. Z čeho si nevyrobil nástroje

- a) z parohů
- b) z oceli
- c) z kůže
- d) z kostí

3. Kde byly na našem území nalezeny jeho pozůstatky?

- a) v Cromagnonu
- b) u Liberce
- c) u Ostravy
- d) u Brna

4. Co zachycoval na svých jeskynních malbách?

- a) rodninu
- b) exotické květiny
- c) zvířata, se kterými se setkával
- d) města, která navštívil

5. Ze střech se vyvinul nástroj dorozumívání a to

- a) lidská řeč
- b) peníze
- c) písmo
- d) mobilní telefon

Kdyby prase mělo křídla

James Reeves

Ach, kdyby tak mělo křídla, křídla jako pták, vyletěl bych na prasecí nůkam do oblak, uviděl bych Itálii, uviděl bych svět, v Rakousku bych slyšel zvonce, z výšky koukal na Japonsce, a pak bych se zase vrátil, vrátil bych se zpět.

Uviděl bych řeku Ganges, uviděl bych Nil, uviděl bych Madagaskar, chvilku bych tam byl, de Peru bych letěl k indickým dětem – jen aby je nenapadlo ptát se, co mám za letadlo, kterým lítám světem!

To by bylo, pane, křídla, to by bylo rámsu, kdyby jednou se r r r r r spadlo a dalo se do klusu! Ale kdyby zachrochtalo a letlo zas do oblak, měl bych všude plno přátel, byl bych slavný cestovatel, kdyby prase mělo křídla, křídla jako pták.

(*One of Brumbar – Pavel Šturm, Opatov, kde roste houbič*)

1. Právě psi přechel

- a) kuchyňský recept
- b) jízdni řád
- c) mizerat
- d) báseň

2. Proč si autor přál, aby prase mělo křídla?

- a) chtěl ho prodat
- b) chtěl ho srušit
- c) chtěl na něm cestovat
- d) chtěl si s ním hrát

3. V jaké zemi by slyšel zvonce?

- a) v Rakousku
- b) v Německu
- c) v Anglii
- d) v Kanadě

4. K jakým dětem, do Peru by letěl?

- a) k českým
- b) k majským
- c) k havajským
- d) k indickým

5. Hlavní hrdina, který chtěl cestovat na praseci, byl

- a) hupák
- b) snilek
- c) lenoch
- d) zloduch

Třída: _____

Pohlaví: ☐ chlapec ☐ dívka**Rychlá bábovka***Ingredience:*

2 hrnky polohrubé mouky, 1 hrnek cukru krupice, 1 hrnek mléka,
1/2 hrnku rostlinného oleje, 2 celá vejce, 1 prášek do pečiva, 1 lžice kakaa

Postup přípravy:

Všechny ingredience kromě kakaa odměříme, dáme do mísy a řádně promícháme metlou. Část těsta dáme stranou a obarvíme kakaem. Polovinu světlého těsta nalijeme do bábovkové formy, potom kakaové těsto a navrch druhou polovinu světlého těsta. Pečeme pozvolna v předehřáté troubě cca 30–40 minut. Je vynikající a velmi rychlá.

1. Právě jsi přečetl

- a) reklamu
- b) inzerát
- c) recept
- d) bajku

2. V receptu nenajdeme

- a) název
- b) ingredience
- c) postup
- d) bodové hodnocení

3. Do jaké kategorie recept patří?

- a) polévky
- b) moučníky
- c) masité pokrmy
- d) přílohy

4. Jaký cukr máme použít?

- a) krupici
- b) krystal
- c) moučku
- d) kostkový

5. Jak podle receptu docílíme hnědé barvy bábovky?

- a) spálením
- b) čokoládovou polevou
- c) přidáním kakaa
- d) umělým barvivem

Jak liška napálila medvídky*Jitř Zámeček*

VYPRAVĚČ: Ujši si dva medvídkové, neposední, veselí.

1. MEDVÍDEK: Hele, bráško, bochník sýra!

2. MEDVÍDEK: Kádepak nám ho rozdělíš?

VYPRAVĚČ: Zkusíš to. Oba jeři.

OBA MEDVÍDKOVĚ: Tenhle kus je o kus větší!

1. MEDVÍDEK: Zavoláme kmotru lišku!

2. MEDVÍDEK: Pomoz, kmotro! Jen to zkus!

1. MEDVÍDEK: Rozděl ten sýr spravedlivě ...

2. MEDVÍDEK: Ať má každý stejný kus!

LIŠKA: Přesně podle vaší vůle – ukousnu si z větší půle!

VYPRAVĚČ: Z jedné půle, z druhé půle, pěkně kousek po kousku, ukousuje kmotru

liška, netěba ji ubrouska. Poměla se liščí tlama – bochník sýra snědla sama.

1. MEDVÍDEK: Pěkně jsi nás napálila!

2. MEDVÍDEK: Celý sýr jsi snědla ty!

LIŠKA: Moji mají kamartůh, nehládám se s mláďaty. Proč jste oba rozmrzeli?

Že jsem váš sýr snědla celý? Dětila jsem spravedlivě. Nezbylo vám sice nic,

ale z toho nic jste měli každý přesně polovic!

1. Tomuto útvaru říkáme

- a) úvaha
- b) popis
- c) reportáž
- d) scénář

2. Jakou roli ve scénáři nenajdeme?

- a) lišku
- b) lišáka
- c) medvídka
- d) vypravěče

3. Co bylo předmetem sporu?

- a) bochník chleba
- b) bochník sýra
- c) plátek sýra
- d) plástek medu

4. Jaké přísloví z příběhu vyplývá?

- a) Bez práce nejsou koláče.
- b) Koho chleba jíš, toho píseň zpívej.
- c) Raní pláče dají doskače.
- d) Kdo chce víc, nemá nic.

Příloha II

UKÁZKA ŽÁKOVSKÉ PRÁCE

3. B dívka BÁBOVKA
kakaová výborná
chladně stojí drabí
Bábovka je přímo výborná.
Kakaovka

3. B. D

BÁBOVKA
posypaná sedláková
smije se mušika nedrobí se
Má bábovka je hodná
Gladěnka

3. B. dívka

BÁBOVKA
kakaová velená
paří směde skáče
Má bábovka je špatná.
Imuadlapha

J.B CH

BÁBOVKA

sladká hnědá

spívá běhá skočí

Má bábovka je aleš.

Aleška

3.B.CH

BÁBOVKA

sladká

hnědá

smrdí

slučí

kočí

Moje bábovka strašně smrdí.

Smrdulka

J.B CH

Bábovka

sladká

hnědá

voní

drobce

je bílá

Má bábovka je dobrá.

Mňámka

Příloha III

TABULKA KRITICKÝCH HODNOT TESTOVÉHO KRITÉRIA

Pro hladinu významnosti: 0,05

(oboustranný test)

		n_1																	
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
n_2	3																		
	4		0																
	5	0	1	2															
	6	1	2	3	5														
	7	1	3	5	6	8													
	8	2	4	6	8	10	13												
	9	2	4	7	10	12	15	17											
	10	3	5	8	11	14	17	20	23										
	11	3	6	9	13	16	19	23	26	30									
	12	4	7	11	14	18	22	26	29	33	37								
	13	4	8	12	16	20	24	28	33	37	41	45							
	14	5	9	13	17	22	26	31	36	40	45	50	55						
	15	5	10	14	19	24	29	34	39	44	49	54	59	64					
	16	6	11	16	21	26	31	37	42	48	53	59	64	70	75				
	17	6	11	17	22	28	34	39	45	51	57	63	69	75	81	87			
	18	7	12	18	24	30	36	42	48	55	61	67	74	80	86	93	99		
	19	7	13	19	25	32	38	45	52	58	65	72	78	85	92	99	106	113	
	20	8	14	20	27	34	41	48	55	62	69	76	83	90	98	105	112	120	127

(Tab. č. 59)

(Chráška 2007)